



Recherches en Education

N°11 - Juin 2011

**Transitions professionnelles et
recompositions identitaires dans les métiers de
l'enseignement et de l'éducation**

Numéro coordonné par
André BALLEUX & Thérèse PEREZ-ROUX

Recherches en Education est une revue généraliste ouverte aux multiples formes de la recherche ayant cours en Sciences de l'éducation.

La revue publie des articles relevant de recherches théoriques, de revues de questions, de travaux d'ordre épistémologique, philosophique ou historique ; de recherches empiriques ; de recherches pédagogiques ou didactiques.

Elle est ouverte à toutes les disciplines contributives des sciences de l'éducation. Toutes les méthodologies sont admises pourvu qu'elles fassent l'objet d'une explicitation suffisante et d'un usage rigoureux.

Créée en 1993, la revue s'intitule les "Cahiers du CREN", revue du Centre de Recherche en Education de Nantes, équipe d'accueil EA 2661 de l'université de Nantes. Elle est alors distribuée par le CRDP des Pays de la Loire. En 2006, la revue change de titre pour devenir "Recherches en Education", se dote d'une mise en ligne électronique à partir du site du CREN et publie sept numéros en libre accès. En 2009, "Recherches en Education" devient une revue internationale de recherches en Sciences de l'éducation en modifiant sa ligne éditoriale et en renforçant ses modalités d'évaluation et d'expertise des articles.

Cette revue est reconnue par l'AERES.

Elle est dotée d'un comité éditorial, d'un comité scientifique et d'un comité international de lecture. Elle publie deux numéros par an. Sa ligne éditoriale prévoit également la publication de numéros Hors Série.

■ Buts de la revue

L'objectif général de la revue "Recherches en Education" est de contribuer à l'avancement et au partage des connaissances en matière d'éducation et de formation. Cette diffusion des travaux en sciences de l'éducation s'oriente plus particulièrement sur "L'Ecole" au sens large du terme.

Une attention particulière est aussi réservée aux jeunes chercheurs dans le but de les intégrer dans les réseaux de recherche et de publication. Ainsi dans chaque numéro, un ou deux articles de jeunes chercheurs sont présentés.

Si la revue vise en premier lieu les milieux universitaires de la recherche, elle tient aussi à s'adresser aux praticiens et personnels de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ainsi un de ses objectifs est de diffuser les connaissances, les données et les résultats de recherche pour une intégration dans les pratiques, de participer aux débats sur des sujets en lien avec les problématiques de l'école et de l'éducation.

■ Fonctionnement de la revue

Les numéros sont thématiques et sont placés sous la responsabilité scientifique d'un ou de deux rédacteur(s) invité(s) francophone(s). A chaque numéro thématique s'ajoutent des articles hors thème dans la rubrique Varia.

Le fonctionnement de la revue est organisé à partir de trois comités (un comité éditorial, un comité scientifique et un comité de lecture), avec une procédure de sélection et de suivi.

■ Comité éditorial

Michel FABRE

Directeur de publication et rédacteur en chef

Professeur d'université, Philosophie de l'éducation et Directeur du CREN

Frédéric TUPIN

Rédacteur adjoint

Professeur d'université, Sciences de l'éducation, IUFM des Pays de la Loire

Membres du comité

Carole DAVERNE

Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Yves DUTERCQ

Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Magali HERSANT

Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE

Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Christian ORANGE

Professeur d'université, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX

Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Denise RAVACHOL

Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Isabelle VINATIER

Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Secrétariat d'édition

Mohammed GHALIMI (Secrétariat de rédaction)

Sylvie GUIONNET (Edition électronique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ : 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

mohammed.ghalimi@univ-nantes.fr

sylvie.guionnet@univ-nantes.fr



Recherches en Education

N° 11 - Juin 2011

Coordonné par André BALLEUX et Thérèse PEREZ-ROUX

Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation

Edito – André BALLEUX & Thérèse PEREZ-ROUX	5
Frédéric Deschenaux & Chantal Roussel L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec	15
Claire Duchesne Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie	27
Thérèse Perez-Roux Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires	39
André Balleux L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné.....	55
Sophie Grossmann Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec.....	67
Agnès Guillot & Soazig Lanoë D'infirmière vers professeur des écoles : reconversion professionnelle et identité personnelle	83
Xavière Lanéelle Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : le cas des enseignants intermittents.....	94
Serge Thomazet, Pascale Ponté & Corinne Mérini L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction	106
Carole Baeza Enjeux et perspectives en éducation thérapeutique du patient : des soignants formés en sciences de l'éducation	117
Michèle Lemeunier-Lespagnol & Richard Wittorski Les apprentissages développés au cours de transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives.....	129
<i>Varia</i>	
Cédric Frétnié Par-delà l'adéquationnisme méthodologique.Revisiter les médiations entre formation et emploi	140
Florian Ouitre Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive	151
Alain Le Bas Peut-on modéliser les activités physiques en éducation physique et sportive en termes de problématisation ? L'exemple de la course de haies.....	164

Édito

Les évolutions repérées depuis une vingtaine d'années dans le monde du travail (tertiarisation, féminisation, réduction et flexibilité du temps, développement de la formation, etc.) s'accompagnent d'une montée des incertitudes liées aux demandes croissantes de productivité et à de nouvelles formes de précarité de l'emploi. Elles génèrent chez certains salariés une réelle crise de sens que de nombreux sociologues ou psychologues du travail ont mise en lumière. Pour Lallement (2010), plusieurs registres de tensions sont repérables : celles liées aux évolutions et recompositions du monde du travail, celles contraintes par de nouvelles formes d'organisation à intégrer, celles renvoyant à l'expérience du travail elle-même, telle que vécue par les individus au quotidien. Ces mutations peuvent conduire à des formes de réaménagement de l'activité professionnelle. On constate d'une part des mobilités désirées ou subies : changement de poste ou de fonction à l'intérieur d'une même organisation, bifurcation radicale en termes de métier¹, mais aussi décisions de réorientation en lien avec le marché du travail, suite à des périodes de chômage ou d'emplois précaires. D'autre part, on observe des formes d'anticipation que les individus mettent en œuvre pour s'adapter aux évolutions en cours et se donner des marges de manœuvre, voire de nouveaux projets. Ces perspectives visent le plus souvent un possible développement professionnel, dans lequel la reconnaissance au travail reste un levier important (Honneth, 2000 ; Brun, 2008).

A un moment donné de leur parcours, pour des raisons personnelles et/ou en réaction à des mutations d'ordre contextuel dans tel ou tel secteur professionnel, certains individus choisissent donc de quitter une activité plus ou moins valorisante/valorisée, dans laquelle ils ont construit un registre de compétences, pour se tourner vers l'enseignement, la formation ou l'éducation. Leur expérience antérieure a permis d'intégrer un ensemble de repères qu'ils espèrent transposer dans la sphère nouvellement investie. La trajectoire professionnelle dans laquelle ils s'engagent interroge bien le sens de leur action dans un nouveau contexte de travail et/ou de formation.

1. De la mobilité au concept de transition

Les recherches sur l'insertion et la transition professionnelles présentent des familiarités certaines : entrée dans la vie active, intégration socioprofessionnelle, adaptation à la situation de travail peuvent les rapprocher. Mais alors que

l'insertion professionnelle (Castra, 2004 ; Deschenaux et Laflamme, 2004) voit d'abord la mise au travail de publics jeunes à l'issue d'une formation ou non, la transition s'intéresse plus particulièrement aux mobilités sociales et professionnelles des adultes (Boutinet, 2009) pour lesquels il s'agit d'aborder une nouvelle réalité tout en quittant une récente activité professionnelle, qu'elle soit première ou multiple. Nous proposons donc d'aborder cette mobilité sociale et professionnelle par un marqueur temporel, une « sorte d'arrêt sur image », un espace-temps que pourrait constituer la transition, propice à l'étude d'un tel phénomène. En effet, nous

¹ Afin d'éviter certaines impasses interprétatives, nous faisons le choix de ne pas alimenter les débats autour des notions de métier, carrière, profession que la sociologie des professions a largement développés (notamment à partir des travaux de Bourdoncle, 1991, 1993). Dans ce numéro, nous respectons l'acception communément admise dans les pays, les domaines ou les disciplines d'origine des contributeurs.

pensons que la transition comme manifestation de ce temps de mobilité peut contribuer à jeter un éclairage sur ce que la mobilité a justement, par définition, de mouvance et d'instabilité. Par son inscription dans le temps, la transition peut nous permettre de mieux comprendre le processus en cours.

Dans une formulation lapidaire, la transition peut être vue comme une « *organisation temporelle que se donne une personne, comportant une origine et une fin plus ou moins floues* » (Boutinet, 2009, p.226). La transition est aussi « *une réalité psychologique subjective* » (Bridges, 2006, p.2) et engage à la fois inscription dans le temps, changement d'espace et processus de transformation, laissant une part importante au contexte (Elder, 1994). Comme processus intérieur, Bridges (1995) y voit trois étapes essentielles : deuil, traversée du désert et renouveau. De son côté, Schlossberg (1984, 1995) intègre au processus des variables comme la situation, l'autonomie de la personne, le support accordé et les stratégies déployées pour traverser cette épreuve. Mais comme le rappellent Perret-Clermont et Zitoun (2002), « *une transition est une transition vers un après* » (p.14). Nous avons bien là l'indication d'une tension plus ou moins définie qui s'inscrit au cœur du processus lui-même, un mouvement de passage entre deux espaces qu'ils soient sociaux, culturels, professionnels, relationnels ou qu'ils intègrent l'ensemble de ces éléments.

Rite de passage des temps modernes selon Boutinet (2009), la transition doit être vue comme un marqueur de l'âge adulte, un rendez-vous récurrent et indispensable à de nécessaires changements au contact de contextes nouveaux. Elder (1994) lui aussi, inscrit la transition dans l'empan plus large d'une trajectoire de vie, soulignant par là l'importance d'envisager la transition ou les transitions dans une perspective à plus long terme, en quelque sorte un maillage de deux temporalités. La transition ponctue ainsi le parcours biographique et quand elle s'amorce, elle s'inscrit pleinement dans la tranche d'âge qui la porte, avec ses propres préoccupations, ses intérêts du moment, ses tensions...

Dans le cas des adultes, ce passage s'inscrit ainsi dans le cours déjà avancé d'une vie, mettant en jeu des éléments existentiels et professionnels puissants. Ainsi liée à la mobilité professionnelle, la période de transition confronte l'individu à des problèmes d'intégration dans la nouvelle communauté socio-professionnelle, construite sur des systèmes de valeurs, des normes et des rôles spécifiques (Mègemont et Baubion-Broye, 2001). La transition suppose donc une mise à l'épreuve de stratégies d'adaptation interrogeant le sens donné à ces changements par les individus. Elle constitue ainsi une suite de moments, charnières ou non, où la personne se voit entraînée dans des moments de crise, au sens où l'entend Erikson (1972), où elle est amenée à « *redéfinir ses liens d'appartenance et à revisiter son parcours existentiel en fonction de projets qui le prolongent ou le contredisent* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17).

Pour ce numéro spécial s'intéressant aux transitions professionnelles et aux recompositions identitaires, le regard est porté sur les parcours professionnels et plus particulièrement sur les processus de transition vécus par les individus lorsqu'ils entrent dans les métiers de l'enseignement, de la formation ou de l'éducation. Au-delà des différences identifiables au niveau des systèmes de formation (en France et au Canada), des organisations scolaires ou autres, des parcours individuels, ce qui fait surtout le point commun entre ces transitaires, novices de l'enseignement ou d'une autre fonction en éducation, c'est leur formation antérieure, souvent disciplinaire, acquise parfois sur le lieu de travail, mais qui ne les conduisait pas naturellement vers la nouvelle option professionnelle. Pour la plupart, il s'agit d'une reconversion professionnelle (Négroni, 2007) au cours de laquelle s'engage un nouveau processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1991 ; Wittorski, 2005 ; Cattonar, 2008). Leur transition est ainsi au cœur d'enjeux marqués par la résolution d'une tension qui a comme point de départ l'exercice d'un premier métier et comme point d'aboutissement l'exercice d'un nouveau métier pleinement assumé, qu'il soit de l'enseignement, de l'éducation, ou de la formation. On est bien en présence au cours de cette transition d'un « *processus d'élaboration du changement* » (Dupuy, 1998, p.53).

La transition est donc propice à l'étude du développement professionnel et personnel, car « *les périodes de transition peuvent être développementales lorsque certaines constructions de significations sont possibles, étant elles-mêmes profondément liées à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissages* » (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p.15).

2. Des dynamiques identitaires au cœur des transitions professionnelles

Inscrite dans une perspective dynamique, l'identité intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie. Durant ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier, notamment vis-à-vis de la construction de soi. En effet, les multiples tensions

que vit l'individu dans les périodes de transition professionnelle, génèrent des transformations plus ou moins profondes au plan identitaire, engageant un processus de déconstruction/reconstruction qui accompagne le remaniement du rapport entre soi et l'environnement (Zaouani-Denoux, 2005). Les déséquilibres, les tensions, les moments de crise dans la trajectoire du sujet seront dépassés si ce dernier a conscience de son unité, de sa continuité et s'il conserve une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire.

Pour gérer les éventuelles discordances entre expérience passée et actuelle, l'individu use de stratégies, activant des « *bricolages identitaires* » (Orofiamma, 1996, p.172) qui permettent de garder le cap dans cette constante redéfinition de soi. Pour conserver cette « *unité de sens* » (Camilleri, 1990), les stratégies identitaires mobilisent représentations, valeurs et pratiques, et se situent à l'articulation d'une triple transaction : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre cohérence de l'individu et diversité de ses appartenances ou registres d'action (Perez-Roux, 2011). Ainsi, les multiples interactions entre le sujet et le monde qui l'environne participent à l'élaboration d'une identité à la fois multidimensionnelle et structurée en un tout plus ou moins cohérent et fonctionnel. Malgré ces évolutions dans le temps, le sujet garde conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même, c'est-à-dire quelqu'un de singulier.

De ce point de vue, les stratégies identitaires sont définies comme « *des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation* » (Lipiansky, Taboada-Léonetti et Vasquez, 1990, p.24).

Les stratégies mises à jour dans ce numéro prennent leur sens dans des temps de transition plus ou moins longs, inscrits dans une période où les catégories professionnelles traditionnelles sont questionnées (Dubar, 2000). De nouvelles formes d'implication au travail sont demandées par les organisations en direction des salariés. Les processus identitaires intègrent dès lors des aménagements, des conversions et la construction de projets personnels, renforçant des « *identités singularisantes, incertaines mais individualisées* » (Dubar, 2001, p.33). Au sein de la même activité, des personnes se définissent fréquemment de manière différente, parfois problématique, ce qui induit des formes de recompositions identitaires. Pour comprendre ces transformations, « *il convient de rentrer davantage dans l'analyse des interactions quotidiennes ou situées, en partant des catégories bricolées par les individus... [et de] prendre au sérieux la manière dont ces derniers expriment leurs conditions de travail. [Il faut aussi accorder] une grande importance à la question des parcours biographiques et des stratégies identitaires destinées à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi par les partenaires des activités, notamment de travail* » (Dubar, 2001, p.33).

Cette approche nous conduit à envisager les liens entre transition professionnelle et dynamiques identitaires. Pour Kaddouri (2000), ces dynamiques renvoient au potentiel énergétique du sujet et

intègrent un ensemble de tensions : tensions « entre » les différentes composantes de l'identité et tension « vers » un projet identitaire qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Cette orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des stratégies identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours, et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui (de réduire les tensions d'ordre intra et inter-psychiques). Elles visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire (entre permanence et inachèvement).

Ainsi, le concept de dynamique identitaire est essentiel pour analyser l'identité professionnelle en tant que processus permanent de construction, déconstruction, reconstruction. Les moments de transition professionnelle créent une sorte d'accélération de ces remaniements. En effet, à partir des trajectoires antérieures, des parcours de formation et des nouveaux contextes de travail, se jouent des dynamiques de déstabilisation, de doute et de recomposition identitaires (Balleux, 2007 ; Bridges, 1995 ; Perez-Roux, 2010a). Le caractère subi ou volontaire du changement engage différemment le travail de recomposition de la personne vis-à-vis de la pluralité des mondes sociaux auxquels elle participe (Lahire, 1998).

3. Présentation du numéro

Dans ce numéro, nous nous intéressons donc à l'expérience de la transition professionnelle et à la manière dont elle participe à une forme de reconfiguration des composantes identitaires. Nous

cherchons à rendre compte des différentes transactions à l'œuvre dans ce passage d'un métier à un autre ou d'une fonction à une autre au sein de la même organisation. Ces transactions sont de plusieurs ordres : si elles opèrent à l'échelle de l'individu, elles renvoient aussi à ce qui se joue au sein des collectifs de travail et à la manière dont l'organisation ou l'institution va se saisir de ces mutations dans la sphère du travail. De ce point de vue, les contextes de formation sont eux aussi contraints de s'adapter à l'arrivée de nouveaux professionnels qu'il s'agit d'accompagner en prenant au sérieux leurs parcours antérieurs et leurs engagements à venir (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010 ; Perez-Roux, 2010b).

Ce numéro vise essentiellement à :

- questionner les dimensions individuelles à partir des trajectoires biographiques et des caractères spécifiques qui les conditionnent ;
- mettre en évidence les stratégies développées et identifier les facteurs contextuels qui pèsent sur ces dynamiques de transition (Balleux, 2006 ; Gonin-Bolo, 2007) ;
- appréhender les tensions et les ressources, pragmatiques ou symboliques, que les individus mobilisent pour s'inscrire dans une nouvelle orientation et faire face à des formes de recomposition identitaire dans une dimension à la fois partagée et singulière (Perez-Roux, 2011) ;
- mieux comprendre le processus de transition professionnelle chez d'autres acteurs de l'éducation, à l'intérieur de contextes organisationnels particuliers, en prenant en compte à la fois les démarches individuelles et les modalités de début de carrière imposées par les institutions (Barbier, Bourgeois, de Villers et Kaddouri, 2006).

Les contributions s'organisent autour de deux entrées éclairant des formes de mobilité spécifiques :

- mobilités conduisant de l'exercice d'un métier hors de l'espace scolaire au métier d'enseignant : des individus venant du monde de l'entreprise reprennent ou entreprennent un cursus de formation pour devenir enseignants. Comment des compétences reconnues dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes ? Comment est appréhendé l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel le professionnel redevient un « débutant » ?

- mobilités internes au monde de l'éducation ou de la formation : au sein du monde de l'éducation, nombre d'acteurs choisissent de (ou sont amenés à) changer de fonction : des enseignants, des éducateurs, des infirmiers deviennent formateurs, personnels de direction, ou se spécialisent dans un registre professionnel particulier. Comment est vécue et assumée cette transition professionnelle au sein d'un monde à la fois familier et étranger dans lequel de nombreux repères professionnels et relationnels sont à reconstruire ?

4. Les contributions

Si les articles retenus ont une dimension internationale, l'orientation du numéro ne s'inscrit pas dans une visée comparative. L'approche compréhensive qui a été choisie rend compte de phénomènes de transition professionnelle diversifiés dans les contextes spécifiques de l'Ontario, du Québec ou de la France. Pourtant, chaque proposition éclaire des processus de recomposition identitaire que génèrent les périodes de transition ; l'ensemble des contributions permet ainsi de saisir des dynamiques professionnelles à la fois singulières, contextualisées mais en grande partie partagées.

■ *Des mobilités conduisant de l'exercice d'un métier hors de l'espace scolaire au métier d'enseignant*

Dans le premier article, Frédéric Deschenaux et Chantal Roussel abordent la transition comme la rencontre de deux mondes sociaux, celui d'un premier métier exercé et celui d'un métier enseigné et donc comme un espace partagé au cours de cette reconversion professionnelle. Les auteurs ne traitent pas du processus transitionnel, mais mettent l'accent sur la période qui augure de cette transition : qu'est-ce qui peut attirer ces futurs enseignants quand ils considèrent cette voie nouvelle ? Les conceptions de l'enseignement ne sont pas vues ici comme un ensemble d'idées plus ou moins cohérentes et explicites à propos de l'exercice de l'enseignement, donc essentiellement liées à l'activité d'enseignement. Il est plutôt question de les penser plus largement comme des sentiments ou des perceptions à l'égard de la profession dans son ensemble, antérieurs à son exercice, marqués par l'habitus du métier et suffisamment porteurs pour déclencher la transition. Trente-deux enseignants en formation professionnelle au Québec ont été invités à décrire en entrevues leur transition entre l'exercice du métier et leur entrée tardive en enseignement. Récente ou plus ancienne, leur transition est notée comme un événement marquant dont plusieurs éléments ont été décisifs et parmi eux, leur conception de l'enseignement : l'identification à un modèle fort d'enseignant, les perceptions à l'égard du statut social de la profession enseignante et une image idéalisée du bon enseignant de formation professionnelle à laquelle ils se sont identifiés semblent avoir été déterminants.

Dans une perspective plus développementale, Claire Duchesne propose de regarder la transition professionnelle à la lumière du processus d'individuation positionné dans le parcours de la vie adulte et dont Houde (1999) avait présenté une brillante synthèse. Les motivations pour un passage vers l'enseignement après avoir exercé un premier métier font ainsi référence à une quête qui amène l'individu à s'actualiser et à chercher à conserver son unité de sens, une cohérence entre les attributs de son travail et ses aspirations personnelles. Huit professionnels en transition vers l'enseignement en Ontario (Canada) ont été conviés à participer à des entrevues pour dégager les dimensions de l'enseignement porteuses de sens. Après une formation à l'enseignement, ces néo-enseignants se sont trouvés en adaptation et en apprentissage de leur nouvelle carrière. Si l'absence ou la perte de sens semble avoir été un élément déclencheur de cette transition vers l'enseignement, elle est restée sans doute en point de mire pour évaluer la validité de ce changement professionnel. La question est bien alors de savoir si l'enseignement est une carrière où ils vont pouvoir se réaliser et trouver ou retrouver leurs aspirations premières à une vie meilleure plus conforme à leurs valeurs. Sentiment d'être à sa place, plaisir d'être en relation avec autrui, engagement dans de nouveaux apprentissages et prise de conscience du chemin parcouru sont autant d'éléments qui alimentent leur besoin d'être en adéquation avec eux-mêmes.

La contribution de Thérèse Perez-Roux se situe à l'articulation d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique. Elle appréhende la transition comme un passage entre l'expérience professionnelle d'un métier et son enseignement, mais à un moment crucial où de futurs enseignants ont entrepris leur formation et réalisent leur premier contact avec l'enseignement au travers d'un dispositif en alternance. Trois enseignants de Lycée professionnel en conduite routière rendent compte par questionnaire et au cours d'entrevues semi-dirigées de leur cheminement dans le processus de professionnalisation. Dans ce contexte particulier d'alternance, les trois parcours singuliers présentés permettent de mettre en évidence des dimensions importantes de la transition : la prégnance du parcours professionnel antérieur, l'identité dans sa recherche de cohérence entre continuité et changement, et l'impact de la formation elle-même, marquée par le contexte d'insertion. Les dynamiques identitaires sont donc bien au cœur de la formation, confrontées à de nombreux enjeux au niveau des savoirs, des espaces d'action et des temporalités. Au hasard des tensions qui surgissent inévitablement, des transactions s'élaborent pour gérer continuité et changement, définition de soi et reconnaissance d'autrui, unité et diversité. Ainsi, le projet initial est mis à l'épreuve d'un nouvel univers professionnel, dans lequel il s'agit pour chacun de trouver sa place et de (re)construire le sens de son action.

La recherche présentée par André Balleux s'inscrit dans une approche psychosociale et développementale. Elle s'intéresse aux trajectoires biographiques et relationnelles qui ont amené des individus à choisir, en cours de carrière, de quitter un métier pour devenir enseignant. Le processus de transition est envisagé à la fois comme une étape et comme un mouvement de passage décliné en quatre temps forts : le temps du métier, le temps du changement, le temps de l'entrée en enseignement et le temps de la consolidation professionnelle. Pour mener cette étude, neuf personnes ayant une expérience d'environ quinze ans sur le marché du travail ont été suivies au cours de leurs quatre premières années d'enseignement. Des entrevues semi-dirigées et des récits de pratiques ont permis de comprendre ce qui semble marquer les débuts dans la profession : une transition entre l'exercice du métier et la profession enseignante, une immersion en enseignement et une insertion dans un centre de formation professionnelle en même temps que dans un programme universitaire de formation à l'enseignement. Au-delà de ces étapes, les résultats mettent en lumière la rencontre de deux temporalités : celle du parcours biographique qui donne un sens particulier à la transition, à un moment unique de la vie et celle du processus au quotidien où la personne est aux prises avec les nombreux changements qui l'affectent. Au bout de ce parcours, si le passage du métier à l'enseignement est réussi, se dessine progressivement une maturité vocationnelle renouvelée.

Dans une perspective psychosociologique, Sophie Grossmann pose un regard différent sur une même réalité déjà évoquée ici par Balleux ainsi que par Deschenaux et Roussel : l'entrée en enseignement professionnel au Québec. Dix-huit enseignants qui ont en moyenne onze ans d'ancienneté en enseignement ne sont plus à proprement parler des débutants en enseignement. C'est que leur transition entre métier et enseignement n'est pas vue ici uniquement comme une période transitoire, mais comme un itinéraire socioprofessionnel qui englobe à la fois, le métier antérieur, l'entrée enseignement et la consolidation dans la profession. Il s'agit ainsi d'une perspective à long terme qui permet aussi de traiter en creux, cette apparente « non transition » qu'est l'abandon de l'enseignement et le retour à la case départ. Dans cette « longue » transition, c'est donc bien la persévérance qu'il est intéressant de suivre au travers d'un processus d'adaptation où se cherchent identité de métier et identité d'enseignant dans un relatif équilibre qui vient questionner le rapport au métier et à l'enseignement, et le sentiment d'appartenance aux deux univers. Malgré un contexte de précarité d'emploi où l'institution se montre plutôt défaillante, la grande majorité des répondants à cette étude, relate le passage du métier à son enseignement sous le signe d'une quête d'intégration identitaire où se jouent pour les uns, la volonté d'une rupture et pour les autres la nécessité d'une continuité.

La contribution d'Agnès Guillot et Soazig Lanoé cherche à saisir les processus de recomposition identitaire en s'intéressant à des professionnels confrontés à un phénomène d'usure dans le métier initial. La centration sur le cas d'une infirmière dont la reconversion au métier d'enseignant

s'opère après plusieurs années d'exercice en milieu hospitalier met en avant les fondements de ce projet de transition. La méthodologie choisie permet d'aborder l'activité première et ses contraintes, la prise de décision d'une reconversion vers l'enseignement et ses conditions, ainsi que les étapes de cette bifurcation volontaire. Elle est fondée sur une démarche ascendante d'analyse croisée de corpus, à travers entretiens cliniques et questionnaires d'analyse de carrière. Alors que les articles précédents éclairent prioritairement le passage dans un nouvel univers professionnel, il s'agit ici de saisir les facteurs qui ont permis, progressivement, de construire un projet de reconversion volontaire dans lequel le poids des valeurs prend une place essentielle tout autant que le réinvestissement possible des compétences liées au soin. L'étude met en avant deux clés de compréhension de cette transition : la relation d'aide et le sentiment d'utilité envers autrui appuient la dynamique de reconversion, alliant indéfectiblement continuité et changement.

■ ***Des mobilités internes au monde de l'éducation et de la formation***

L'article de Xavière Lanéelle se trouve à la jonction des deux versants de ce numéro sur les transitions, car il témoigne non seulement de passages vers l'enseignement en deuxième carrière, ainsi des mobilités vers un métier de l'enseignement, mais il révèle aussi des mobilités que génère le système éducatif et que connaissent particulièrement les « intermittents de l'éducation ». Ces enseignants assurent leur fonction au hasard des disponibilités institutionnelles et nationales, et sont contraints à de multiples mobilités. Pour eux, la transition a une triple résonance, à la fois spatiale, professionnelle et temporelle, car s'il y a bien changement de lieux et de métier, il y aussi une inscription très longue dans le temps pour autant que la situation s'éternise. Au sein d'une recherche plus vaste qui a suivi longitudinalement huit enseignants pendant une période qui varie de trois à sept ans, l'article fait état de trois cas qui, malgré des conditions difficiles, malgré des perspectives d'aboutissement différents, maintiennent contre vents et marées un projet professionnel où le sens de la loyauté envers l'institution, l'engagement dans le métier ou la formation semblent présenter des garanties d'ancrage professionnel. Les tentatives de résoudre cette tension entre le futur anticipé et longtemps fuyant et le présent contraignant se mesurent à l'aune des stratégies déployées pour consolider son identité de métier, à la faveur d'un réseau social et d'une reconnaissance professionnelle.

Serge Thomazet, Pascale Ponté et Corinne Mérini se centrent sur une forme de transition interne liée à l'évolution des prescriptions adressées aux enseignants spécialisés en France et plus spécifiquement aux maîtres E, chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique à l'école primaire. L'étude amène les auteurs à croiser le double regard de la sociologie des organisations et de la psychologie ergonomique, et à privilégier une approche qualitative, instrumentée et longitudinale. Après une première typologie construite à partir de l'analyse de 101 écrits professionnels, les auteurs s'appuient sur quatre séances filmées de moments collaboratifs impliquant des maîtres E, suivies d'entretiens d'autoconfrontation, dont les analyses sont ensuite débattues au sein d'un collectif de recherche. Les résultats font tout d'abord apparaître un métier en pleine transformation à l'intérieur duquel des tensions sont les signes d'un nouvel espace de collaboration dynamique et évolutif, susceptible de générer des glissements de professionnalité. Le premier glissement, fondamental et partagé par tous, concerne le passage du métier de professeur des écoles au métier de maître E. Le second glissement s'opère sous la pression des prescriptions et amène les maîtres E à investir de nouvelles pratiques d'aide indirectes, organisées en système. Agissant comme de véritables médiateurs de changement, les maîtres E développent des compétences adaptées aux nouvelles situations et forcent un repositionnement dans l'espace de formation. Les auteurs font l'hypothèse de l'émergence de nouvelles formes de recomposition identitaire.

La recherche présentée par Carole Baeza se situe sur le terrain de l'éducation thérapeutique du patient et montre dans quelle mesure la question de la professionnalisation des soignants est devenue un nouvel enjeu social. Soucieux d'élargir leurs pratiques curatives aux dimensions caratives, des soignants font le choix de s'inscrire dans des formations en Sciences de

l'éducation et vivent une forme de transition anticipée sur le terrain et soutenue par la formation. Deux paradigmes sont activés : celui de la clinique du sujet (une rencontre en parité pour construire des savoirs de protection et d'auto-soin au bénéfice du patient) et celui portant sur les soins curatifs (la connaissance de la maladie et le traitement). L'éducation thérapeutique amène le soignant à reconsidérer sa pratique d'accompagnement, à réenvisager le chemin qu'il doit partager avec le patient dans l'élaboration et le vécu de son itinéraire de soin. Pour mener cette étude, deux promotions (25 étudiants) ont été suivies après l'obtention d'un diplôme de master sur la base d'un questionnaire auto-administré, complété par des entretiens téléphoniques. Les nouvelles trajectoires empruntées par les soignants après leur formation rendent compte de déplacements professionnels et identitaires autour de l'exercice de cette nouvelle activité. Entre autolégitimation et reconnaissance auprès des pairs et de l'institution, des projets professionnels se construisent, soulignant l'importance de la formation dans un processus transitoire.

La dernière contribution élargit la question des transitions professionnelles à d'autres acteurs de la sphère éducative. Michèle Lemeunier-Lespagnol et Richard Wittorski étudient la manière dont des infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants abordent leur passage vers la fonction de responsable adjointe en crèche collective, engageant une autre posture professionnelle. La double méthodologie choisie articule le point de vue des sujets et le réel de l'activité : vingt-deux entretiens de responsables de crèches ont été croisés avec quatre séquences filmées, précédées et suivies d'un entretien, permettant *a posteriori* une co-analyse de l'activité. En analysant les processus de développement professionnel et de construction identitaire qui se déploient à cette occasion, les auteurs soulignent certaines dynamiques de continuité ou de rupture dans le parcours de ces nouveaux responsables. Ils mettent en lumière différentes logiques de développement professionnel : logique de l'action, de réflexion sur et pour l'action, de traduction culturelle par rapport à l'action. Enfin, ils montrent l'émergence de tensions identitaires intra et inter psychiques orientées vers la recherche d'un équilibre pour une transition professionnelle progressivement assumée et acceptable dans la durée.

André BALLEUX

Collectif de Recherche sur la Formation Professionnelle de l'Université de Sherbrooke

Thérèse PEREZ-ROUX

Centre de Recherche en Education de Nantes

Bibliographie

BALLEUX A., CASTELLAN J. & SAHUC P. (2010), « Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives », *L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation*, C. Beaucher & A. Balleux (Eds), Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, n°13(1), pp. 43-61.

BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives*, Hors série n°3, pp. 396-423.

BALLEUX A. (2006), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(3-4), pp. 603-627.

BARBIER J.-M., BOURGEOIS E., de VILLERS J. & KADDOURI M. (2006), *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan.

BOUTINET J.-P. (2009), « Transition adulte », *L'ABC de la VAE*, J.-P. Boutinet (Ed.) Paris, Éditions Éres, pp. 226-227.

BOURDONCLE R. (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n°94, pp. 73-92.

- BRIDGES W. (2006), *Transitions de vie*, Paris, InterEditions-Dunod.
- BRIDGES W. (1995), *La conquête du travail. Au-delà des transitions*, Paris, Éditions Village mondial.
- BRUN J.-P. (2008), *Les sept pièces manquantes du management*, Montréal, Les éditions transcontinentales.
- CASTRA D. (2004), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF.
- CAMILLERI C. (1990), « Identité et gestion de la disparité culturelle », *Stratégies identitaires*, C. Camilleri, J. Kastarszein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez, Paris, PUF, pp. 85-107.
- CATTONAR B. (2008), « L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire », *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Eds.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 87-103.
- DESCHENAUX F. & LAFLAMME C. (2004), « Participation sociale et mobilité géographique : gage d'une insertion professionnelle de qualité ? », *Lien social et Politiques*, n°51, pp. 39-48.
- DUBAR C. (2001), « Identités professionnelles : le temps du bricolage », *Sciences humaines*, n°114, pp. 32-33.
- DUBAR C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.
- DUPUY R. (1998), « Transitions et transformation des identités professionnelles », *Événements de vie, transition et construction de la personne*, A.Baubion-Broye (Ed.), Saint-Agne, Éditions Érès, pp. 45-71.
- ELDER G.H. Jr. (1994), « Trime, Human Agency and Social Change : perspectives on the Life Course », *Social Psychology Quarterly*, n°57(1), pp. 4-15.
- ERIKSON E. (1972), *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- GONIN-BOLO A. (dir.) (2007), *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris, Belin.
- HONNETH A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf.
- KADDOURI M. (2000), *Retour réflexif sur les dynamiques identitaires, Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, C. Gohier & C. Alin (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.195-212.
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.
- LALLEMENT M. (2010), *Le travail sous tension*, Paris, Editions Sciences Humaines.
- LIPIANSKY E.-M., TABOADA-LEONETTI I. & VASQUEZ A. (1990), « Introduction à la problématique de l'identité », *Stratégies identitaires*, C. Camilleri, J. Kastarszein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti & A. Vasquez, Paris, PUF.
- MÈGEMONT J.-L. & BAUBION-BROYE A. (2001), « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle », *Connexions*, n°2(76), pp. 15-28.
- NEGRONI C. (2007), *Reconversion professionnelle volontaire*, Paris, Armand Colin.
- OROFIAMMA R. (1996), « Récits de vie et remaniements identitaires », *Éducation permanente*, n°3, pp. 165-175.
- PEREZ-ROUX T. (2011), *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants*, Paris, Editions EP.S.
- PEREZ-ROUX T. (2010a), « Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes », *Recherches en Education*, n°8, pp. 38-49. <http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>
- PEREZ-ROUX T. (2010b), « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°13(1), pp. 83-101.

PERRET-CLERMONT A.-N. & ZITTOUN T. (2002), « Esquisse d'une psychologie de la transition », *Éducation permanente, revue suisse de formation continue*, n°1, pp. 12-15.

SCHLOSSBERG N.-K. (1984), *Counseling adults in transition – Linding practice with theory*, New York, Springer.

WITTORSKI R. (Ed.) (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan.

L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec

Frédéric Deschenaux
Chantal Roussel¹

Résumé

Au Québec, plusieurs travaux documentent la transition vécue par les enseignants de la formation professionnelle au secondaire. Une fois le survol de ces travaux réalisé, il apparaît que peu d'entre eux abordent les conceptions de l'enseignement nécessairement mobilisées dans cette transition. L'exploration de ces conceptions devient donc l'objectif général de cet article. L'analyse thématique de trente-deux entretiens réalisés avec des enseignants permet de montrer que c'est bien souvent leur réalité de métier qui constitue l'univers de référence, même lorsqu'ils pensent à leur intervention enseignante. En somme, leurs conceptions semblent émerger d'un amalgame entre leur expérience d'élève, leurs propres qualités (comme travailleur et comme enseignant) et l'observation de leurs collègues enseignants. Concrètement, pour eux, un bon enseignant est quelqu'un capable d'adaptation, d'écoute et qui manifeste une compétence technique dans le métier à enseigner. Le fait que ces enseignants vivent une intense transition entre la pratique de leur métier et l'enseignement teinte inévitablement leur façon d'appréhender le nouveau rôle qu'ils sont appelés à jouer.

Au Québec, plusieurs travaux documentent la transition vécue par les enseignants de la formation professionnelle au secondaire. La première section de cet article expose trois lignes de force dégagées de ces travaux. La deuxième section souligne que l'on ne connaît pas réellement les conceptions de l'enseignement, nécessairement mobilisées dans cette transition. L'exploration de cet objet devient donc l'objectif général du présent article. Les trente-deux entretiens réalisés avec des enseignants sont analysés en prenant le concept d'habitus (Bourdieu et Wacquant, 1992 ; Bourdieu, 1997) pour toile de fond. Les analyses qualitatives abordent tour à tour les modèles d'enseignants inspirant leur pratique, leur perception de la valorisation de l'enseignement et leur conception d'un bon enseignant. En conclusion, ces résultats sont discutés.

1. Les enseignants de la formation professionnelle au Québec

■ La recherche en formation professionnelle

Au Québec, la formation professionnelle (FP) au secondaire fait de plus en plus fréquemment l'objet d'écrits scientifiques. Une brève recension permet d'observer trois thèmes relativement distincts dans les publications scientifiques en FP. On trouve d'une part plusieurs travaux, un peu moins récents, qui s'affairent à décrire cette filière d'études particulièrement du point de vue de

¹ Professeur en sociologie de l'éducation et professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel, à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

son évolution historique. D'autre part, des écrits touchent l'alternance travail-études. Finalement, ces dernières années, on remarque une concentration plus importante de travaux sur la transition vécue par les enseignants entre la pratique de leur métier et son enseignement.

Dans le premier groupe de travaux, on trouve l'ouvrage de Fournier (1980) qui a porté son attention sur l'historique de cette filière et sur les élèves dans leur passage de « l'école à l'usine », en jetant un bref regard sur les enseignants. Aussi, les ouvrages d'Archambault (1976) et de Charland (1986) constituent deux incontournables pour qui veut comprendre l'historique de l'enseignement technique et professionnel au Québec. Enfin, une publication collective sous la direction de Dandurand (1993) vient analyser sociologiquement les bouleversements de cette filière d'études à la suite de la réforme éducative majeure de 1986. Cette réforme est marquante puisqu'elle a établi de nouvelles bases du système de formation professionnelle de niveau secondaire, tel qu'on le connaît maintenant au Québec.

Dans le deuxième groupe, les travaux ont porté sur l'alternance travail-études, un mode d'organisation de la formation qui se prête bien aux finalités de cette filière d'études (Landry et Mazalon, 1995 ; Hardy et Maroy, 1995 ; Tremblay et Doray, 2000 ; Hardy et Parent, 2003 ; Mazalon et Bourassa, 2003 ; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010).

Les travaux du troisième groupe, publiés depuis le début des années 1990, se structurent autour du thème des enseignants en FP. Les textes de Landry, Dionne et Adambounou (1993), de même que celui d'Hardy et Desrosiers-Sabbath (1995) comptent parmi les premiers sur ce sujet. Certes, Fournier (1980) avait abordé ce thème dans son ouvrage, mais pas de manière aussi détaillée que le font Caron et Saint-Aubin (1997). De même, Lessard et Tardif (2003) consacrent un chapitre entier de leur ouvrage à ces enseignants. Par ailleurs, depuis 2005, on note un intérêt croissant pour la transition des enseignants de la FP (par exemple, Balleux, 2006a, 2006b ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a, 2010b, 2010c).

Les prochaines sections aident à comprendre les éléments qui s'amalgament pour faire en sorte que la transition des enseignants de la FP constitue un créneau davantage investi par les chercheurs.

- *Un engouement pour la recherche touchant les enseignants de la FP : un effet de conjoncture*

Cet engouement récent pour la recherche touchant les enseignants de la FP s'explique sans doute par un effet de conjoncture qui marque le contexte social entourant ce domaine. Entre autres, la dernière décennie montre une croissance soutenue des effectifs scolaires au secondaire professionnel, ce qui commande l'embauche de plusieurs nouveaux enseignants pour répondre à la demande. D'ailleurs, les dernières données disponibles permettent d'observer une augmentation considérable du nombre d'enseignants en formation professionnelle, leur contingent passant de 8216 en 2001-2002 à 8884 en 2005-2006 (MELS, 2008).

Cette croissance de l'effectif étudiant fait en sorte que l'urgence guide le recrutement de nouvelles ressources enseignantes. C'est d'ailleurs ce qui incite les établissements à embaucher des personnes qui doivent pratiquer au quotidien un métier pour lequel elles ne sont pas encore formées, c'est-à-dire en assumant l'ensemble des tâches liées à l'enseignement au même titre qu'un enseignant légalement qualifié (Balleux, 2006a ; Deschenaux et Roussel, 2008).

Dans un contexte aussi effervescent, plusieurs questions cruciales touchent les enseignants de la FP, en particulier à propos de leur transition vers l'enseignement. À ce sujet, plusieurs travaux de recherche récents nous permettent de mieux saisir les contours de la complexe transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement en formation professionnelle au secondaire.

- *La transition vers l'enseignement professionnel : entre motivation et contrainte*

Aujourd'hui, on connaît mieux les motifs guidant la transition des enseignants de la FP, qui sont de divers ordres. Dans les faits, ils se regroupent souvent autour d'une volonté de transmission de leur savoir de métier afin de former la relève. De plus, le désir d'amélioration de leurs conditions de travail (Balleux, 2006a ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a) représente une autre raison de cette bifurcation.

En choisissant d'aller enseigner leur métier, ces personnes font face à une obligation légale d'inscription en formation universitaire en enseignement afin d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner, puis un brevet. À cet égard, plusieurs analyses montrent que cette exigence vient marquer fortement la transition (*ibid.*). Rarement envisagée, la formation universitaire se transforme en élément de fierté d'avoir entrepris, voire complété, des études très socialement valorisées à la différence de la FP au secondaire (Deschenaux et Roussel, 2010a), cheminement par lequel plusieurs d'entre eux sont passés.

En effet, ces individus étaient généralement bien établis dans leur métier, ayant complété un premier processus d'insertion professionnelle. Vient alors une occasion d'enseigner qu'ils acceptent. Cependant, ils ne se doutaient pas nécessairement que la stabilité et la sécurité qu'ils connaissaient seraient fortement perturbées par les exigences et les conditions d'exercice de leur nouveau métier (Balleux, 2006a ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a). Par ailleurs, la précarité de leur situation en enseignement constitue une autre caractéristique marquante de leur transition professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2010b). Malgré tous les chambardements vécus, les travaux qui se préoccupent des enseignants de la FP montrent clairement que ce passage entre la pratique du métier et l'enseignement est résolument volontaire (Deschenaux et Roussel, 2010b) dans toutes les acceptions que ce terme peut revêtir, c'est-à-dire qu'ils ont agi de manière délibérée, mais ont également fait preuve de volonté dans cette nouvelle aventure.

- *La transition vers l'enseignement professionnel : un enchevêtrement uniformisé des parcours*

La grande diversité des domaines de FP définit invariablement une multitude de parcours d'insertion professionnelle dans le métier d'origine des gens qui ont choisi l'enseignement. Ces parcours sont en grande partie déterminés par les règles régissant le fonctionnement de ces segments du marché de l'emploi, souvent très différenciés les uns des autres. Cette pluralité devient évidente lors de l'analyse des parcours d'insertion dans leur métier (aussi variés que la coiffure, la plomberie, les transports). Toutefois, à partir de la bifurcation vers l'enseignement, on peut observer une relative uniformisation des parcours : ces gens doivent tous apprendre un nouveau métier et sont contraints de s'inscrire en formation universitaire à l'enseignement, corollaire de cette bifurcation.

Avant d'opter pour l'enseignement, ces personnes avaient vécu une préparation, une transition et une intégration professionnelles (Laflamme, 1993) dans leur métier d'origine. Or, en arrivant dans l'enseignement, toutes ces étapes sont à reprendre, mais pas nécessairement dans le même ordre. Dorénavant, ces nouveaux enseignants doivent composer avec un enchevêtrement de leurs parcours professionnels, scolaires et personnels. En vivant cette transition professionnelle, ils rencontrent des conditions contextuelles complexes. Ils se retrouvent à la fois en formation initiale, tout en pratiquant le métier pour lequel ils se forment. Cet effet de conjoncture vient inévitablement infléchir leur vie personnelle (Deschenaux et Roussel, 2010c).

■ *La conception de l'enseignement dans la transition*

Lorsque les travaux québécois sur la question de la transition professionnelle enseignante comparent la situation des enseignants de la FP à celle des enseignants du primaire ou du secondaire d'ordre général, on observe des parcours très différenciés. On pourrait même affirmer que le cursus suivi par le personnel enseignant de la FP se trouve en parfaite rupture avec celui

du personnel enseignant à la formation générale des jeunes, qui arrive dans l'enseignement de manière plutôt linéaire après avoir complété une formation universitaire à l'enseignement. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport met cependant sur un pied d'égalité ces deux parcours, soutenant qu'un enseignant s'acquitte des mêmes tâches, qu'il soit au général ou au professionnel, et doit détenir le même type de qualification. Toutefois, on se rend bien compte que, dans l'un et l'autre cas, les compétences requises pour la pratique du métier d'enseignant ne s'acquièrent pas du tout dans le même type de contexte, ni dans les mêmes conditions.

D'autres différences apparaissent de manière flagrante entre les enseignants de la FP et leurs homologues du primaire et du secondaire. Les conceptions du rôle de l'enseignant sont du nombre. En effet, des écrits américains, québécois et européens, synthétisés par Riopel (2006), à propos de l'entrée dans la carrière enseignante, permettent d'identifier la formation antérieure comme la première étape du processus de développement professionnel des enseignants du primaire et du secondaire. Dans la trajectoire conduisant à l'enseignement, cette étape se situe avant même l'inscription en formation initiale à l'université et se constitue d'expériences personnelles en tant qu'élève, de même que des réflexions sur le choix vocationnel menant à la carrière enseignante. C'est ce que Nault (1999) nomme la formation inconsciente. En FP, la situation prend une autre forme, car ils ont d'abord anticipé et expérimenté un autre métier avant de bifurquer vers l'enseignement. Malgré le caractère volontaire de la transition vers l'enseignement professionnel, peu d'enseignants l'avaient planifiée (Deschenaux et Roussel, 2008).

En conséquence, et contrairement aux travaux sur les enseignants des lycées professionnels (Jellab, 2008 ; Perez-Roux, 2010) en France, les conceptions de l'enseignement sont peu abordées dans les écrits scientifiques au Québec. Les travaux se sont surtout attardés à décrire le contexte de cette transition pour en élaborer un modèle théorique, tantôt inspiré par la psychologie (Balleux, 2006b), tantôt par la sociologie (Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a). Maintenant que nous connaissons mieux la transition elle-même, il semble approprié de s'intéresser aux conceptions de l'enseignement afin de mieux comprendre les motivations qui sous-tendent la transition, tout en bouleversant de manière importante les parcours (Deschenaux et Roussel, 2010c).

■ Les objectifs de l'article

Le présent article entend présenter les conceptions de l'enseignement d'enseignants de la formation professionnelle. Selon Deaudelin et al. (2005), les conceptions sont des constructions mentales du sujet qui peuvent s'élaborer en interaction avec l'environnement, dans un ensemble de situations. Ce texte s'inscrit dans une recherche plus large qui avait pour objectif de décrire la transition vécue entre la pratique d'un métier et son enseignement en FP. Donc, la transition, qu'elle soit récente ou non, est porteuse d'un ensemble de situations susceptibles de générer de nouvelles conceptions ou la réactivation de constructions mentales antérieures à la transition.

Plus spécifiquement, nous explorons différents thèmes afin d'atteindre l'objectif général. D'abord, nous avons interrogé les enseignants à propos des modèles les plus inspirants pour leur pratique. Ensuite, nous abordons quelques différences de valorisation sociale entre la pratique de leur métier et l'enseignement, autant du point de vue de la population en général que de leurs collègues du primaire et du secondaire. Finalement, la dernière section expose leur conception d'un bon enseignant à la lumière de leur expérience quotidienne dans une classe.

2. Les balises conceptuelles

Sans exposer un cadre conceptuel formel, cette section présente plutôt les balises de l'analyse des données pour cet article. Tout d'abord, nous concevons que les conceptions de l'enseignement se construisent socialement, dans et par l'action. Pour ce faire, nous adhérons aux postulats du « positivisme logique aménagé », tels que définis par Huberman et Miles (1991). Cette posture suppose que les « phénomènes sociaux

existent non seulement dans les esprits mais aussi dans le monde réel et qu'on peut découvrir entre eux quelques relations légitimes et raisonnablement stables » (p.31). Ce paradigme a l'avantage de considérer les opinions subjectives tout en reconnaissant l'existence de structures sociales influençant ces opinions.

Suivant cette perspective, Bourdieu (1997) mentionnait que « *l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques* » (p.166), il y a toujours certaines dispositions qui font qu'il agira ainsi plutôt que d'une autre manière. Cependant, ces dispositions à agir d'une certaine façon passent inaperçues, puisque lorsqu'elles sont mobilisées ou mises en œuvre, elles paraissent entièrement évidentes et allant de soi, étant tellement adaptées à la situation. L'habitus est ce répertoire de réactions qui évolue constamment au gré des situations vécues, tout au long de la vie. Associer l'habitus à une conception mécaniste de l'action sociale est souvent bien réducteur. Il ne faut pas mettre de côté l'idée que les réponses de l'habitus peuvent être accompagnées d'un calcul stratégique et laissent à l'acteur une marge importante d'improvisation (Bourdieu et Wacquant, 1992).

Ainsi, nous postulons que leur spécialisation professionnelle antérieure à l'enseignement, combinée aux années d'expérience dans leur métier, teinte leur habitus. En effet, en formation professionnelle, on retrouve des programmes souvent courts, axés vers la résolution de problèmes ou l'exécution de tâches concrètes. D'ailleurs, une rupture avec cette dimension pragmatique s'opère souvent en formation universitaire en enseignement (Deschenaux et Roussel, 2010a). Nous pensons également que cet habitus influence leurs conceptions à l'égard de l'enseignement.

3. La méthodologie

Les données sont issues d'un projet de recherche qualitatif plus large portant sur la transition des enseignantes et enseignants de la FP au secondaire. Nous avons rencontré 32 personnes qui œuvrent en centres de formation professionnelle (CFP) avec lesquelles des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes ont été conduites. La collecte de données, entrecoupée de périodes d'analyses, s'échelonne entre le printemps 2007 et l'automne 2009. L'échantillon a été constitué de manière contrastée en cascades (Van der Maren, 1999), c'est-à-dire qu'un contact dans un établissement permettait de recruter d'autres participants, au regard de notre critère de sélection. Les personnes devaient avoir un lien d'emploi avec un CFP au moment de l'entretien, sans égard au type de contrat. De même, la formation universitaire à l'enseignement ne constituait pas un critère de sélection, afin de favoriser la diversité des répondants. Le corollaire d'un critère de sélection aussi large, c'est la diversité des parcours. Nous avons recruté autant d'enseignants débutants que d'enseignants expérimentés. Ils ont tous été appelés à se prononcer sur leur transition, qu'elle soit récente ou non. Selon notre connaissance des enseignants de la FP, cette étape de leur carrière est suffisamment marquante pour qu'ils s'en souviennent et soient en mesure d'y référer clairement. Le guide d'entretien aborde tour à tour des thèmes qui ne seront évidemment pas tous traités ici, comme la comparaison des conditions de travail entre leur métier et l'enseignement, les motifs de la transition, les premiers moments dans l'enseignement, le soutien des collègues et une projection quant à leur avenir dans l'enseignement.

Les 22 hommes et les 10 femmes qui composent l'échantillon sont âgés en moyenne de 44,6 ans. Ces personnes ont été recrutées dans six commissions scolaires de quatre régions différentes du Québec. Sur le plan de l'expérience, ces personnes ont en moyenne 16 années d'expérience dans leur métier préalablement à leur transition vers l'enseignement et comptent en moyenne 8,7 années d'expérience en enseignement. En moyenne, elles étaient âgées de 35,7 ans lorsqu'elles ont bifurqué vers l'enseignement. La majorité (24) de ces personnes détiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP)² dans leur spécialité, alors que 7 sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Deux bacheliers complètent le tableau. Ces personnes

² Au Québec, le diplôme d'études professionnelles (DEP) appartient à l'ordre secondaire, le diplôme d'études collégiales (DEC) correspond au baccalauréat français, alors que le baccalauréat est l'équivalent de la licence en France.

possèdent une formation à l'enseignement variée. Certaines détiennent un certificat (17), d'autres ont débuté un baccalauréat en enseignement professionnel (15) qui n'est pas encore terminé, alors qu'une autre a terminé son baccalauréat après avoir obtenu un certificat. Finalement, elles enseignent dans 18 programmes différents répartis dans 9 des 20 secteurs de formation : Assistance en pharmacie (2), Carrosserie (1), Charpenterie-menuiserie (1), Coiffure (3), Dessin industriel (2), Ébénisterie (2), Électricité (2); Esthétique (1), Installation d'équipement de télécommunications (1), Mécanique agricole (1), Mécanique automobile (3), Mécanique d'engins de chantier (1), Mécanique véhicules légers (2), Plomberie (2), Secrétariat-comptabilité (3), Soudage-montage (1), Transport (2) et Vente-conseil (2).

Les entretiens réalisés auprès des personnes abordent plusieurs thèmes : les derniers emplois occupés dans leur domaine, les motifs ayant conduit à l'enseignement, la perception à l'égard de la formation universitaire et les conceptions de l'enseignement. Une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2008) a ensuite été menée à partir des entrevues. Afin de faciliter ce travail, notamment pour la mise en relation des thèmes et des caractéristiques des personnes rencontrées, le logiciel QSR NVivo 8 a été utilisé.

4. Les résultats

L'analyse des entretiens permet d'exposer les résultats en trois sections. D'une part, les enseignants sont appelés à identifier un modèle d'enseignant, ce qui semble ardu pour la plupart d'entre eux. Ensuite, les répondants s'expriment sur le statut social des enseignants. La dernière section expose les qualités attribuées à un bon enseignant.

■ L'identification d'un modèle d'enseignant

Les enseignants interrogés se montrent généralement assez volubiles, faisant en sorte que les entretiens se déroulent sans encombre pour la plupart des thèmes abordés. Toutefois, une grande partie d'entre eux ont été hésitants lorsque nous leur avons demandé s'ils pouvaient identifier un modèle d'enseignant. Plusieurs ont répondu spontanément par la négative, d'autres alléguaient que leurs années à l'école remontaient à trop longtemps pour qu'ils s'en souviennent.

Un grand nombre de personnes rencontrées disent que leurs souvenirs liés aux enseignants de leurs parcours scolaires ont une signification négative. Elles mentionnent se rappeler de ceux à qui elles ne voudraient pas ressembler maintenant qu'elles sont à leur tour devant une classe. Paradoxalement, même les souvenirs concernant les enseignants ayant positivement marqué leur parcours semblent revêtir une connotation négative. Les hommes en particulier semblent se remémorer leurs enseignants les plus rigoureux ou exigeants, se rappelant les avoir détestés, mais s'apercevant après coup de leur compétence. Comme cet enseignant qui mentionne : « *Il était sûrement le plus dur que j'ai eu comme professeur. Plus dur parce que c'est le genre de gars qui te retournait aux livres quand tu lui arrivais avec une question. Il m'insultait ! Il me fâchait, mais souvent, il avait raison, je fouillais dans mes livres et il m'a obligé à me dépasser. Je me fâchais un peu contre lui, parce que je savais qu'il l'avait la réponse, je savais que ce n'était pas par paresse qu'il ne me la disait pas. Quand j'ai été technicien, je me suis aperçu que je ne pouvais pas toujours avoir mon professeur à côté de moi* » (Homme, installation matériel de télécommunication, 44 ans).

Plus couramment, bien qu'ils n'arrivent pas facilement à identifier un modèle d'enseignant, des répondants sont enclins à identifier des modèles dans leur métier : « *Je n'ai pas tellement de modèles au niveau de l'enseignement comme tel. Ça été dans ma carrière professionnelle, car j'ai côtoyé des gens qui démontraient beaucoup de professionnalisme et d'implication sociale* ». (Homme, mécanique agricole, 44 ans).

D'autres identifient des collègues enseignants comme modèles. Ceux qui sont animés par la passion malgré les années qui passent, et ceux qui placent l'intérêt de l'élève avant tout,

suscitent l'admiration. Ce témoignage illustre bien ce phénomène : *« Mon modèle, c'est un enseignant avec qui je travaille. Je le regarde aller et il m'épate parce qu'après autant d'années d'enseignement, il est encore aussi allumé pour l'enseignement ! Je n'en reviens pas et je lui ai dit, je veux être comme toi. C'est clair. On a travaillé beaucoup ensemble cet automne, il m'a beaucoup aidée »* (Femme, coiffure, 39 ans).

En somme, une bonne part des répondants semble valoriser davantage leur expérience de métier plutôt que leur vécu scolaire lorsqu'ils sont interrogés à propos des modèles qui guident leur pratique enseignante. Le plus ou moins grand écart temporel séparant la fin de leurs études, la pratique de leur métier et la transition vers l'enseignement influence certainement leurs réponses. On peut sans doute penser que leur habitus teinte la manière dont ils abordent cette question.

Toutefois, la perception des répondants à l'égard du statut social des enseignants pourrait être également porteuse d'explications.

■ **Les perceptions à l'égard du statut social des enseignants : entre valorisation et préjugés**

Au cours de l'entretien réalisé avec les enseignants de la FP, le thème du statut social a également été abordé. La majorité des hommes rencontrés ne se sentent pas davantage valorisés socialement depuis qu'ils enseignent, en comparaison avec ce qu'ils vivaient dans leur emploi d'origine. Par contre, plusieurs femmes de notre échantillon font état du prestige de l'enseignement, comparativement à leur métier, comme cette enseignante qui dit : *« Être un vendeur puis un enseignant, ce n'est pas pareil ! »* (Femme, 43 ans, vente-conseil). Cette personne vit une situation similaire : *« Quand tu dis que tu es enseignante, c'est sûr que le monde ne voit pas ça pareil »* (Femme, 35 ans, secrétariat).

Parfois, bien qu'eux-mêmes ne perçoivent pas de distinction entre les deux occupations, ce n'est pas nécessairement le cas de leur entourage. Par exemple, cet enseignant qui s'étonne de la valeur qu'accordent ses parents à son nouveau statut professionnel : *« Mes parents vont chercher une valorisation là-dedans en disant : "Notre fils est enseignant". Mais tu sais, ils ne l'auraient pas fait probablement quand j'étais électricien »* (Homme, âge inconnu, électricité).

Si certaines personnes ou leur entourage valorisent la carrière enseignante, un élément émerge invariablement des propos des enseignants rencontrés. En effet, presque tous les participants ont témoigné d'une certaine méconnaissance, de la part de la population en général, à propos de la carrière enseignante en ne faisant particulièrement référence qu'aux vacances estivales. Certains ont même avoué entretenir des préjugés similaires avant de devenir enseignants ! Pourtant, ils sont maintenant nombreux à considérer que cette insistance sur les vacances estivales occulte toute forme de reconnaissance de leur travail d'enseignant. Plusieurs ont l'impression que les gens les voient comme des travailleurs paresseux, préférant enseigner leur métier plutôt que de le pratiquer. Cet extrait synthétise les témoignages recueillis : *« C'est sûr que l'été, je suis en vacances. Ça fait que les gens me disent : "On sait bien, un enseignant c'est en vacances l'été" »* (Homme, 48 ans, plomberie).

Pour contrer ces préjugés, certains enseignants usent de stratégies diverses. Par exemple, cette enseignante : *« Quand on me dit "Qu'est-ce que tu fais ?", je réponds toujours "J'ai la chance d'être enseignante" ça inspire une forme de respect... »* (Femme, 52 ans, dessin de bâtiment). Un autre, s'inspirant d'un de ses collègues répond à ses interlocuteurs par l'humour : *« Deux mois de vacances, c'est un mois de convalescence, puis un mois de vacances »* (Homme, 47 ans, mécanique automobile).

On peut penser que certains enseignants partageaient, eux aussi, certains préjugés relativement à leur nouveau métier. En effet, la majorité des personnes rencontrées constatent avec étonnement une perte de quiétude depuis leur entrée dans l'enseignement. Alors qu'avant, elles

pouvaient plus facilement laisser les tracasseries au garage, au salon de coiffure ou sur le chantier de construction, les préoccupations liées à l'enseignement ou à leur formation universitaire les poursuivent maintenant jusqu'à la maison, comme en témoigne cet extrait : « *L'enseignement, tu vis toujours avec ça. On dit qu'on a nos fins de semaine de congé, sauf qu'on se casse toujours la tête : "Il ne faut pas que j'oublie de monter ça. Il faudrait que je fasse des exercices sur ça. Il faudrait que je pense à leur montrer ça". On n'en sort jamais !* » (Homme, 35 ans, mécanique de véhicules légers).

En plus de cette méconnaissance de leur rôle de la part de la population en général, la majorité des enseignants de notre échantillon qui côtoient des collègues du secondaire général mentionnent des critiques ou remarques à leur égard pouvant être perçues comme une forme de dénigrement. Ce témoignage rend compte de cette perception : « [Aux yeux des enseignants du secondaire], nous autres, on est des petits coucous³ qui ne connaissent rien. Nous autres, on n'a pas d'instruction. En plus, ils pensent qu'on a un petit salaire. Des fois, on gagne plus cher qu'eux autres. Dans le temps qu'eux autres étaient assis sur les bancs d'école, nous autres on travaillait à moins 35, nues mains ! Ça se paie ça aussi. » (Homme, 46 ans, mécanique véhicules lourds).

Bien que les enseignants de la FP trouvent ces remarques déplorables de la part de leurs collègues enseignants, on peut aussi noter qu'ils ne sont pas exempts, à leur tour, de certains préjugés à l'égard de leurs pairs. Plusieurs enseignants de la FP ont mentionné que leurs homologues du secondaire travaillaient moins qu'eux puisque leur matière ne change pas, contrairement à leurs domaines qui exigent une mise à jour constante. À plusieurs reprises, les participants ont cité l'exemple des mathématiques. Cet extrait est représentatif de l'opinion globale : « *Tu sais, eux autres [au secondaire], des fois, ils se plaignent. Ils sont assis sur leurs lauriers à se comparer à nous autres. Quand ils finissent à quatre heures, ils s'en vont chez eux. Ils ont quelques corrections... Mais à part ça, quand leur cours est monté, quand ils ne changent pas de degré, ils n'ont pas vraiment beaucoup d'ouvrage là, à part les rushs d'examens puis les fins de session* » (Femme, 35 ans, comptabilité).

Prenant en considération la méconnaissance, d'une part de la population à l'égard des enseignants, et d'autre part à l'égard du travail de leurs collègues en enseignement primaire et secondaire, on peut maintenant se demander quelle est leur propre conception d'un bon enseignant de la FP.

■ **Un portrait quelque peu idéalisé du bon enseignant de la FP**

L'arrivée de manière fortuite dans l'enseignement caractérise les répondants de notre échantillon. Cette situation particulière fait en sorte que peu de personnes nous exposent une conception clairement arrêtée à propos de leur nouveau métier. Comme en témoignent les précédentes sections de cet article, rares sont les répondants qui pouvaient identifier un modèle d'enseignant et ils partageaient bien souvent les préjugés généralement véhiculés à l'égard de cette carrière.

Bien qu'ils aient eu du mal à se prononcer sur le modèle d'enseignant, les enseignants de notre échantillon n'ont pas de difficulté à déterminer les qualités d'un bon enseignant. Ils sont plutôt loquaces sur ce thème et, en conséquence, le portrait-robot que l'on peut brosser laisse perplexe, tellement cette fonction semble idéalisée. En effet, la question posée ne renvoyait pas le répondant à un univers idéal, mais bien aux qualités concrètement observables dans son quotidien d'enseignant. Donc, l'idéalisme qui se dégage des réponses peut étonner.

Ainsi, questionnés à propos des qualités observées chez des enseignants de la FP, presque toutes les personnes ont nommé les trois mêmes. La première étant la capacité d'adaptation. Ils avancent alors l'importance que l'enseignant respecte le niveau des élèves et que son langage soit clairement compris de tous.

³ Expression québécoise qui signifie « crétin » ou « niais ».

La deuxième qualité recensée est l'écoute, comme cet enseignant le mentionne : « *un bon enseignant c'est quelqu'un qui est à l'écoute. On a des choses à dire oui, mais il faut être à l'écoute. Il faut toujours aller voir plus loin que la question qui est posée. L'élève me pose cette question-là, qu'est-ce qu'il veut vraiment savoir dans sa question ?* » (Homme, mécanique automobile, 50 ans).

La troisième qualité marquante est la compétence technique. Selon eux, il est indispensable qu'un enseignant de la FP maîtrise son métier afin de l'enseigner adéquatement. On note un fort souci des enseignants pour la transmission des connaissances. Pour un bon nombre d'entre eux, la première tâche de l'enseignant est de transmettre son savoir.

Hormis ces trois qualités qui ressortent systématiquement, d'autres ont également été énumérées par plusieurs répondants. La capacité à motiver ses élèves est apparue fréquemment dans le discours des enseignants, tout comme le dévouement, qui se décline de plusieurs manières. Certains mentionnent qu'un enseignant dévoué est un enseignant qui aime ses élèves et qui est prêt à tout donner pour qu'ils réussissent. Pour d'autres, le dévouement se traduit par une grande disponibilité pour répondre aux questions, pendant et après les classes, ou pour s'impliquer dans des événements comme les Olympiades de la formation professionnelle. Cet extrait l'illustre bien : « *Je travaille pour eux autres [les élèves], je ne travaille pas pour la commission scolaire. Moi, je travaille pour mes élèves* » (Homme, 46 ans, mécanique de véhicules lourds).

La rigueur représente une autre qualité qui marque fréquemment les propos des enseignants. Certains semblent même s'enorgueillir de leur rigueur, voire de leur sévérité. En fait, la plupart du temps, lorsqu'il est question de rigueur, cela équivaut davantage à la conformité liée aux exigences de la pratique du métier qu'ils enseignent. En contrepartie, ils insistent rarement sur la rigueur dans les contenus ou la correction des examens. Il s'agit plutôt d'une socialisation aux attitudes et comportements valorisés sur le marché de l'emploi. Par exemple, la ponctualité semble être une qualité prisée dans plusieurs domaines. Cet extrait illustre sur quels aspects porte la rigueur : « *Pour la ponctualité, je vais être très sévère. Sur les règlements de santé sécurité aussi, je vais être très sévère. Je ne laisse rien passer. C'est les lunettes en tout temps, c'est le casque, c'est les bottes en tout temps* » (Homme, 48 ans, plomberie). D'ailleurs, la préparation adéquate au marché de l'emploi est un autre aspect souvent cité. Pour eux, un bon enseignant est capable de bien former ses élèves afin qu'ils performant bien en emploi.

Tout bien considéré, on peut remarquer une forme d'idéalisme dans leurs propos, probablement relié aux conceptions véhiculées dans la population en général. Notons que la pratique quotidienne de l'enseignement influence ces conceptions, certes teintées par la pratique de leur métier, mais surtout par la pratique du métier d'enseignant. Maintenant qu'ils jouent ce rôle, ils arrivent beaucoup mieux à cerner leurs attentes, leur idéal. Pour plusieurs, un bon enseignant doit faire une différence dans la vie de ses élèves. Cet élément peut constituer à lui seul un motif ayant conduit ces enseignants à bifurquer de la pratique de leur métier vers l'enseignement. Comme le mentionne cet enseignant : « *si je peux transmettre l'encouragement ou la passion, mettre du positif dans la vie de quelqu'un, si je change la vie dure de mes étudiants, bien pour moi je vais avoir gagné* » (Homme, 47 ans, mécanique de véhicules légers).

En somme, ce portrait paraît idéalisé puisqu'il semble difficile d'imaginer un enseignant cumulant toutes ces qualités, bien que certaines perles rares puissent sans doute y arriver.

En guise de conclusion

Nous avons brossé le portrait de travaux de recherche sur les enseignants de la FP pour mieux comprendre l'importante transition qu'ils vivent en choisissant l'enseignement. Cette transition est en effet volontaire et marquée par l'obligation de formation universitaire qui provoque de nombreux bouleversements dans toutes les sphères de leur vie. Ils font incursion dans un nouvel

espace professionnel impliquant qu'ils troquent leur statut d'expert pour celui de débutant en enseignement. En fait, ils demeurent des experts de contenu qui portent le chapeau d'enseignant, formant des novices à un métier.

Dans ce contexte très particulier, l'objectif de cet article était de décrire les conceptions d'enseignants de la FP à l'égard de l'enseignement en postulant que leurs réponses allaient être teintées d'un pragmatisme qui caractérise souvent la pratique de leur métier d'origine. Trois thèmes sont abordés dans la section des résultats et leur analyse montre effectivement la prégnance de ce pragmatisme.

Nous leur avons d'abord demandé d'identifier un modèle en enseignement. La majorité des participants se sont montrés hésitants pour en identifier, n'ayant que rarement réfléchi à cette question. Bien souvent, leurs réponses glissaient vers un modèle dans leur métier, constituant l'idéal auquel former les élèves. Il appert donc que ce soit davantage leur réalité de métier qui constitue leur univers de référence même lorsqu'ils conçoivent leur intervention enseignante.

Ensuite, nous les avons interrogés à propos de la valorisation sociale de l'enseignement, comparativement à leur métier. Ils se rendent compte que la population ne reconnaît pas nécessairement leur intervention à sa juste valeur, insistant bien souvent sur les conditions de travail, en particulier sur les vacances estivales. Fait plutôt surprenant, seuls quelques-uns estiment que l'enseignement est clairement plus valorisé que leur métier. Même si leur habitus est en mouvance, s'adaptant à leur nouvelle réalité professionnelle, on peut percevoir qu'ils arrivent difficilement à se représenter l'intervention enseignante au primaire ou au secondaire. Ils estiment que leur tâche est beaucoup plus ardue que celle de leurs homologues, dénotant encore ici une forme de centration sur leur réalité.

Finalement, le dernier thème abordait le portrait d'un bon enseignant. Ils ont fait ressortir trois caractéristiques orientées par leur habitus : l'adaptation, l'écoute et la compétence technique. Ces trois éléments émergent d'un amalgame entre leur expérience d'élève, leurs propres qualités et l'observation de leurs collègues enseignants.

Il semble donc possible d'affirmer que leur habitus de métier teinte amplement leurs réponses. Même lorsqu'ils parlent de la rigueur de leur enseignement, ils font davantage référence à la reproduction fidèle de qualités ou de comportements valorisés dans leur métier, comme la ponctualité ou le respect des normes de sécurité. Or, ils ne sont pas les seuls à se comporter ainsi. Les enseignants du primaire et du secondaire valorisent également ce qu'ils connaissent, eux aussi en fonction de leur habitus particulier. Un article de Jutras, Joly, Legault, Desaulniers (2005) le montre sans équivoque. En effet, près de 80% de ces enseignants valorisent une conception technique de l'enseignement où ils se définissent surtout comme un support à une démarche, comme le maître d'un processus d'apprentissage. En somme, ils valorisent le type d'intervention pour lequel ils ont été prioritairement formés.

Bourdieu et Wacquant (1992) écrivaient que « *Parler d'habitus, c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, est collectif. L'habitus est une subjectivité socialisée* » (p.101). En liaison avec ceci, il apparaît naturel que la conception des enseignants de la FP à propos de l'enseignement soit fortement teintée par leur identité de métier. En fait, c'est précisément sur cet aspect que les enseignants de la FP se distinguent de leurs homologues du primaire et du secondaire. L'étape de la formation antérieure (ou inconsciente) à l'enseignement est bien souvent occultée, au profit d'un vécu professionnel constituant le prisme qui conditionne leur conception de l'enseignement. En effet, rares sont les participants à notre étude qui ont consciemment planifié de devenir enseignants. Ils sont propulsés dans la formation universitaire en enseignement seulement une fois qu'ils ont accepté de relever le défi d'enseigner, souvent « dans l'urgence ».

C'est donc, dans bien des cas, uniquement au moment de la transition, dans et par l'action, que leur habitus se modifie (Bourdieu, 1997) et que leur conception de l'enseignement se forge, au gré de la pratique de l'enseignement et d'un ensemble de situations vécues leur permettant de se

familiariser avec leur nouvelle réalité. En conséquence, il faut nécessairement prendre en considération le facteur temps, puisque la transition vécue entre la pratique d'un métier et son enseignement se déroule bien souvent sur plusieurs années.

En somme, prenant tous ces éléments en considération, peut-on en déduire qu'ils se considèrent davantage comme des experts qui enseignent leur métier, au lieu de se voir comme des enseignants spécialistes d'un métier ? Il faudrait sans doute investiguer davantage cette question avant d'affirmer cette idée.

Bibliographie

ARCHAMBAULT J. (1976), *Le réseau secondaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions (1955-1974)*, Montréal, Université de Montréal.

BALLEUX A. (2006a), « Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, n°36, pp. 29-48.

BALLEUX A. (2006b), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10, pp. 603-627.

BOURDIEU P. & WACQUANT L. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil.

CARON L. & SAINT-AUBIN M. (1997), *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, Montréal, FECS-CEQ.

CHARLAND J. P. (1986), *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

DANDURAND, P. (1993), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

DEAUDELIN C., LEFEBVRE S., BRODEUR M., MERCIER J., DUSSAULT M. & RICHER J. (2005), « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez les enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, n° XXXI, pp. 79-107.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2008), « L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°11, pp. 1-16.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010a), « De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel », *Éducation et francophonie*, n°XXXVIII, pp. 92-108.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010b), « De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire », *Pensée Plurielle*, n°24, pp. 131-143.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010c), « Le passage de la pratique du métier à son enseignement en formation professionnelle au Québec: un choix qui bouleverse les parcours individuels », *Les parcours sociaux entre nouvelles contraintes et affirmation du sujet*, Le Mans, 17-19 novembre 2010.

FOURNIER M. (1980), *Entre l'école et l'usine: la formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin et la Centrale de l'enseignement du Québec.

HARDY M. & MAROY C. (1995), « La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXI, pp. 643-660.

HARDY M. & DESROSIERS-SABBATH R. (1995), « Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXI, pp. 809-830.

HARDY M. & PARENT C. (2003), « Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise :

Difficultés de la direction d'écoles professionnelles », *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, M. Hardy (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 161-186.

HUBERMAN M. & MILES M. B. (1991), *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.

JELLAB A. (2008), *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

JUTRAS F., JOLY J., LEGAULT G. & DESAULNIERS M.-F. (2005), « L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXXI, pp. 563-583.

LAFLAMME C. (1993), « Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes », *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, C. Laflamme (Ed.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 89-118.

LANDRY C., DIONNE M. & ADAMBOUNOU L. (1993), « La toque savante ou l'intégration de notions technico-scientifiques en alimentation », *Vie pédagogique*, n°6, pp. 6-9.

LANDRY C. & MAZALON E. (1995), « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXI, pp. 781-808.

LESSARD C. & TARDIF M. (2003), « L'enseignant du secteur professionnel face à l'institution : obstacle ou la difficile cohabitation des secteurs d'enseignement au sein de l'école secondaire publique », *Les identités enseignantes*, C. Lessard et M. Tardif (Eds.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 145-161.

MAZALON E. & BOURASSA B. (2003), « Alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs », *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, M. Hardy (Ed.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 187-209.

MAZALON E., BEAUCHER C. & LANGLOIS M. (2010), « L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n°3, pp. 1-20.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2008), *Indicateurs de l'éducation, édition 2008*, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=126>>, consulté le 20 mai 2009.

NAULT T. (1999), « Écllosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, J.-C. Héту., M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), Bruxelles, De Boeck, pp. 139-159.

PAILLE P. & MUCCHIELLI A. (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PEREZ-ROUX T. (2010), « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°13, pp. 83-101.

RIOPEL M.-C. (2006), *Apprendre à enseigner: Une identité professionnelle à développer*, Québec, Presses de l'Université Laval.

TREMBLAY D.-G. & DORAY P. (2000), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Québec.

VAN DER MAREN J.-M. (1999), *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie

Claire Duchesne¹

Résumé

Cet article porte sur le processus de transition professionnelle comme moyen de donner un sens à sa vie. La question de l'actualisation de soi, et particulièrement le concept d'individuation, seront examinés en regard du choix de l'enseignement comme seconde carrière. L'article présentera les résultats d'une recherche qualitative effectuée auprès de huit professionnels en transition ayant complété un programme de formation à l'enseignement à l'élémentaire dans la province de l'Ontario, au Canada. Les entretiens de recherche ont permis aux participants d'identifier comment la profession enseignante contribuait à donner un sens à leur vie. Une synthèse de l'analyse des données sera présentée et des pistes de réflexion pour l'établissement de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants en seconde carrière seront également proposées.

Nous vivons à une époque au cours de laquelle les mobilités professionnelles caractérisent le marché du travail. Les changements d'organisation ou de carrière en cours d'emploi sont plus fréquents chez les individus de moins de 50 ans, les travailleurs plus âgés valorisant davantage la sécurité associée à la stabilité professionnelle. Les emplois précaires et le travail à temps partiel qui favorisent grandement ces mobilités sont plus courants chez les travailleurs plus jeunes (Lainé, 2004). Par ailleurs, la traditionnelle progression de carrière verticale est de plus en plus remplacée par un cheminement horizontal se présentant sous de multiples formes (Roger et Ventolini, 2005). Le succès d'une carrière ne passe plus obligatoirement par les différentes promotions obtenues au cours de celle-ci, mais par le sens et l'équilibre que le travail procure à la vie de l'individu (Hind, 2005).

Les transitions d'une profession à une autre s'inscrivent à l'intérieur de ces mobilités et le secteur de l'enseignement n'échappe pas à ce phénomène ; des enseignants quittent la profession pour différentes raisons et sont remplacés par de nouveaux enseignants qui, parfois, y amorcent une seconde carrière (Chambers, 2002 ; Powers, 2002). Ce processus de transition professionnelle s'articule autour de la prise de conscience d'un sentiment d'insatisfaction conduisant la personne à se questionner et à mettre en relation son travail avec les autres aspects de sa vie. Les projets personnels sont alors redéfinis et des priorités nouvelles sont établies, avec comme conséquence de donner une tout autre signification au projet professionnel (Teixeira et Gomes, 2000). Des recherches auprès d'enseignants en seconde carrière ont révélé un sens de la mission relativement élevé chez ces derniers (Chambers, 2002 ; McNay, 2001). Ces enseignants valorisent l'actualisation de leur potentiel personnel et professionnel par l'engagement dans un travail auprès de jeunes qu'ils peuvent aider et guider, et avec qui ils ont la possibilité de partager les connaissances et les valeurs qui leur ont été transmises de même que les idéaux en lesquels ils croient. En outre, les participants à l'étude de Powers (2002) ont transité vers l'enseignement avec le désir de faire une différence positive dans la vie de leurs élèves. Ces enseignants souhaitaient, par leur transition professionnelle, non seulement avoir l'occasion de contribuer socialement, mais également trouver la possibilité de donner un sens à leur vie.

¹ Professeure agrégée, Université d'Ottawa, Canada.

Cet article porte sur l'enseignement en tant que profession génératrice de sens (Ros, Schwartz et Surkiss, 1999). Nous nous sommes particulièrement intéressée à la situation des enseignants de la province de l'Ontario, au Canada, puisque 35% de ces derniers ont choisi l'enseignement comme seconde carrière (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario [OEEO], 2008). Il importe de préciser qu'en Ontario comme dans plusieurs régions du Canada et des États-Unis, on estime de 20% jusqu'à 50%, selon la documentation recensée, la proportion des nouveaux enseignants qui quittent la profession après quelques années de service (Duchesne et Kane, 2010). C'est pour contrer cet exode que des instances scolaires et ministérielles mettent en place des dispositifs d'encadrement ayant pour but de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (*ibid.*). Au moment de la rentrée scolaire, une multitude de nouveaux enseignants sont accueillis dans les écoles où des administrateurs, des collègues enseignants ainsi que des élèves et leurs parents les attendent. Plusieurs nouveaux enseignants en seconde carrière ont vécu cette transition par obligation, ce qui est le cas de la plupart des adultes issus de l'immigration récente qui n'ont pas été en mesure de trouver un emploi dans le domaine pour lequel ils étaient qualifiés et qui ont choisi de se réorienter vers l'enseignement (Duchesne, 2008b). D'autres enseignants novices ont toutefois effectué cette transition par choix ; ils présentent, par conséquent, un profil professionnel spécifique en termes d'expérience, de compétences, de connaissances, d'âge, de motivations et de projet professionnel, pour ne nommer que ces quelques exemples. Qu'est-ce que les professionnels en transition espèrent trouver dans l'enseignement que leur carrière initiale ne pouvait leur procurer ? Comment s'assurer qu'ils obtiennent réponse à leur quête de sens de sorte qu'ils s'insèrent avec succès dans la profession et qu'ils s'y engagent pleinement ? Pour assurer un accompagnement approprié à ces individus lors de leur insertion en enseignement et favoriser leur rétention dans la profession, il est nécessaire de connaître et de comprendre les significations qu'ils donnent à leur transition professionnelle. Cela signifie, pour les membres des directions d'écoles, qu'il est essentiel de cibler qui ils sont, de quoi est constitué leur bagage d'expérience et quels sont les besoins existentiels qu'ils cherchent à combler au sein d'une carrière en enseignement.

Cet article propose, en premier lieu, d'examiner le processus de transition professionnelle vers l'enseignement et le sens qu'il procure à la vie de l'individu en regard de la possibilité qu'il lui offre de vivre une expérience d'actualisation de soi. Par la suite, l'analyse des entretiens réalisés auprès de huit professionnels en transition vers l'enseignement à l'élémentaire permettra la mise en lumière des dimensions de la profession enseignante, telles que l'identité, le développement de connaissances ou les relations interpersonnelles, qui sont génératrices de sens pour les participants. Finalement, une synthèse de cette analyse et des pistes de réflexion pour l'établissement de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants en seconde carrière seront proposées.

1. Le processus de transition professionnelle

Des transitions sont vécues par tous les individus, et ce, plusieurs fois au cours de leur vie : transition de la petite à la grande école, de l'école vers le marché du travail, du domicile des parents à celui pour soi ou du statut de salarié à celui de retraité, pour ne fournir que ces quelques exemples (Dupuy

et Le Blanc, 2001). Ces transitions se définissent comme des « *processus qui se développent dans le temps et qui ont un sens d'écoulement et de mouvement* » (Meleis et Trangenstein, cité par Dupuy et Le Blanc, 2001). Selon Mazade (2008), les transitions professionnelles, pour leur part, sont des « *temps de rupture [...] qui ouvre[nt] un espace de décision forcé dans lequel sont pesés les avantages, les risques et les coûts de certaines solutions* » (p.99). Le rapport au temps est capital lors d'une transition, de même que la question du mouvement ou de l'action vers une prise de décision. Les transitions dans le monde du travail sont d'abord et avant tout des processus à l'intérieur desquels un acteur (travailleur, employé, cadre) s'achemine vers une transformation de la nature ou de la structure de sa vie professionnelle afin de répondre à un ou plusieurs besoins existentiels non comblés dans le contexte professionnel initial.

Le travail constitue une composante importante de la vie de l'individu ; rémunéré ou non, il se présente sous différentes formes, selon différentes modalités et il vise à combler les différents besoins existentiels de la personne. Il consiste en une activité spécifique à l'être humain, permettant à celui-ci d'assurer sa subsistance, de s'insérer dans la société et d'y contribuer, d'utiliser et de développer ses talents, de se définir et, surtout, de donner un sens à sa vie (Morin, 1996). Les résultats de la recherche de Teixeira et Gomes (2000) appuient la thèse qu'un sentiment d'insatisfaction à l'égard du travail est à l'origine du processus de transition professionnelle. Les participants à cette étude ont exprimé avoir ressenti une forme d'incompatibilité entre leur choix de carrière initial et leurs intérêts personnels actuels ou leur vie familiale. Le manque d'autonomie, la difficulté de s'identifier à l'image professionnelle reflétée par l'environnement et l'absence de défis constituent d'autres éléments d'insatisfaction qui peuvent susciter la remise en question du choix de carrière de la personne.

Par ailleurs, si les individus effectuant une telle transition entrent dans l'enseignement à un âge plus avancé que celui de leurs collègues en première carrière, leurs motivations à intégrer la profession demeurent relativement similaires. En effet, les enseignants ayant effectué un parcours vocationnel typique, c'est-à-dire qu'ils ont choisi l'enseignement comme première carrière, entrent dans la profession au début de la vingtaine. Une étude de Feistritzer (2005) auprès de 2647 enseignants en seconde carrière a cependant démontré que plus de 63% de ces nouveaux enseignants avaient plus de 30 ans au moment de la transition professionnelle alors que 50% avaient plus de 40 ans. Parmi les raisons à la source de ce choix, le désir de travailler auprès des jeunes et la valeur de même que la signification accordées à l'éducation dans la société ont été évoquées dans des proportions respectives de 61% et de 42% par les répondants. L'intérêt pour la matière enseignée et les longues vacances estivales ont également été mentionnées, mais dans des proportions moins importantes (27% et 22%). Qui plus est, l'intérêt généré par le travail auprès des jeunes comme principale motivation à choisir l'enseignement en première comme en seconde carrière a été relevé dans de nombreuses études antérieures (Crow, Levine et Nager, 1990 ; Lortie, 1975 ; Powers, 2002 ; Serow et Forrest, 1994).

La transition vers l'enseignement comporte de nombreux obstacles qu'ont dû surmonter les participants à l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer (2007), tels que suivre une nouvelle formation et assumer une perte de revenus pour la durée de celle-ci. Certains répondants ont en outre connu une diminution du prestige associé à l'emploi en raison du changement de statut professionnel qu'ils ont vécu. Les participants à l'étude de Richardson, Watt et Tysvaer offrent un exemple éloquent de transition professionnelle dans le but de satisfaire une quête de sens ; ceux-ci ont effectivement quitté une carrière dans le domaine des affaires pour se réorienter vers l'enseignement parce qu'ils souhaitaient s'engager dans un travail signifiant pour eux, dans lequel ils expérimenteraient une forme d'accomplissement et qu'ils jugeraient stimulante et gratifiante, caractéristiques qu'ils n'ont pas retrouvées dans leur carrière antérieure.

La personne adulte a besoin, outre le salaire et la sécurité d'emploi, de comprendre le sens généré par son travail aussi bien que les liens qui existent entre ce qu'elle fait individuellement et les objectifs poursuivis par l'organisation qui l'emploie. Morin (2008) définit le sens au travail par « *un effet de cohérence entre les caractéristiques qu'un sujet recherche dans son travail et celles qu'il perçoit dans le travail qu'il accomplit* » (p.24). Wrzesniewski (cité dans Ardichvili et Kuchinke, 2009) propose, quant à lui, une taxonomie du sens au travail à trois niveaux suggérant des représentations du travail en termes d'emploi, de carrière et de vocation, l'intensité du sens étant significativement plus élevée lorsque l'individu conçoit son travail selon cette dernière perspective. Les enseignants en seconde carrière présentent, pour leur part, des caractéristiques qui leur sont propres et qui diffèrent de celles relevant de leurs collègues en première carrière ; outre les motifs altruistes qui les animent, la transition constitue également une occasion, pour nombre d'entre eux, de se développer personnellement (Chambers, 2002), d'exercer leur créativité (Haggard, Slostad et Winterton, 2006), de combler le vide ressenti dans l'emploi antérieur et d'actualiser leurs valeurs personnelles (Duchesne, 2008a).

2. Trouver un sens à son travail par l'actualisation de soi

L'individuation, telle que décrite par Jung (1939), est constituée d'étapes successives qui offrent la possibilité à l'adulte de devenir un « individu », soit une entité consciente, entière et indivisible ; il s'agit d'un processus d'actualisation de soi auquel seule une minorité

aspire (Storr, 1983) et qui s'étale sur toute la durée de la vie adulte, conduisant la personne à devenir réellement et complètement elle-même. Houde (1999) la décrit en ces termes : « *Ce processus est incessant car l'individuation n'est jamais achevée. Devenir un individu exige de s'incarner, de passer à l'acte, de se réaliser, bref de s'actualiser. Il faut comprendre que, chez chaque personne, les possibilités et les potentialités sont toujours plus grandes que ce qu'une seule vie permettra jamais d'actualiser. Exprimé en termes jungiens, cela signifie que la totalité du soi dépasse le moi* » (p.28).

Les personnes qui accordent priorité au processus d'individuation dans leur développement personnel valorisent les relations, les activités, les projets et les emplois qui leur permettent de se réaliser et de mettre à profit leur potentiel personnel et professionnel. Lee (2007) rappelle également que dans l'esprit jungien, le processus d'individuation est associé à la quête de sens de l'individu. L'enseignement, de ce point de vue, permet à l'individu de répondre à ce besoin existentiel par l'occasion qu'il lui procure de contribuer au développement d'autrui, de se réaliser à l'intérieur d'un travail qu'il aime, d'y trouver des occasions de développer sa personnalité, ses connaissances et ses compétences de même que d'avoir le sentiment d'actualiser son potentiel personnel. Borrero et Rivera (1990) affirment, en outre, que le travail permet la construction de l'identité de la personne en lui offrant la possibilité d'augmenter son estime de soi et son sentiment d'accomplissement personnel notamment par la contribution sociale qu'il requiert. Il existe, par ailleurs, des liens étroits entre les décisions prises par l'individu, son choix de mettre en action ses décisions et le sens que l'expérience qui en résulte procure à celui-ci (Harré et Lamb, 1983). Les individus qui effectuent un changement de carrière à la suite d'un questionnement à propos de leur situation professionnelle font l'expérience de choisir l'inconnu et en assumant les conséquences en termes d'anxiété, celle-ci étant générée par les bouleversements financier, matériel, familial et identitaire qui s'associent au processus de transition. Ces obstacles font partie de l'expérience choisie et vécue par l'individu et contribuent à lui donner une plus grande signification.

De même, l'étude de Teixeira et Gomes (2000) précise que les adultes effectuant un tel changement considèrent leur carrière comme un moyen permettant l'expression de soi et le développement personnel ; ceux qui ne préconisent pas le changement de carrière, pour leur part, semblent valoriser davantage la sécurité et les facteurs situationnels, dont les responsabilités familiales font partie (p.79). Les auteurs soulignent également l'interrelation entre la transition professionnelle et le changement personnel : d'une part, l'individu ressent le besoin de changer de carrière parce que le soi est en transformation et, dans un même mouvement, celui-ci se transforme en raison du processus de transition professionnelle amorcé.

3. Méthodologie

Une recherche qualitative a été effectuée auprès de huit étudiants nouvellement diplômés d'un programme de formation des maîtres de l'Ontario ; tous avaient vécu une transition professionnelle les ayant conduits vers l'enseignement. L'intention de départ était de comprendre les raisons qui les ont incités à choisir l'enseignement à l'élémentaire comme nouvelle carrière ; cet article porte plus spécifiquement sur la composante existentielle de cette transition, soit sur le choix de l'enseignement en tant que réponse à la quête de sens de l'individu.

Le projet a été présenté à tous les étudiants du programme de formation à l'enseignement, cycle primaire-moyen (élémentaire), de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Les candidats présentant les caractéristiques suivantes ont alors été invités à participer à la recherche :

- avoir préalablement exercé une profession autre que l'enseignement,
- avoir vécu une transition professionnelle les ayant conduit(e)s vers leur inscription au programme de formation à l'enseignement, niveau élémentaire (primaire-moyen),
- avoir le statut de citoyen(ne) canadien(ne) et avoir exercé sa première profession au Canada².

Cinq femmes et trois hommes, dont les âges variaient de 26 à 49, ans se sont portés volontaires ; ils provenaient de champs professionnels aussi diversifiés que les mathématiques, la physiothérapie, la psychoéducation, le design graphique, la traduction, les services à la clientèle et l'administration privée ou publique. Il importe de souligner que quatre d'entre eux, lors de leur parcours professionnel, ont eu l'occasion de travailler en milieu scolaire à titre d'assistant à l'enseignement ou d'enseignant suppléant. Cette expérience d'incursion dans le domaine de l'enseignement leur a permis de vérifier si ce choix professionnel leur convenait réellement et ce, avant leur admission au programme de formation. Cette certitude d'avoir effectué le bon choix vocationnel pour leur transition de carrière constitue la seule particularité que nous avons relevée à partir des propos de ces derniers.

Lors d'une rencontre individuelle, les participants ont été conviés à signer un formulaire de consentement les informant de la façon dont leurs droits et leur anonymat seraient respectés tout au long de l'étude, conformément aux règles établies par le comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Les entrevues, d'une durée approximative de 60 minutes, ont été transcrites intégralement et analysées à l'aide du logiciel Atlas.ti.

L'analyse des données a été effectuée à partir de la méthode inductive issue de la théorisation ancrée telle que décrite par Strauss et Corbin (1990). Le codage ouvert s'est articulé autour du découpage des données et de l'établissement d'un classement de celles-ci. Le codage axial, pour sa part, a permis la comparaison et la mise en relation des codes provisoires afin de favoriser l'établissement de catégories et de sous-catégories d'analyse plus inclusives. Finalement, le codage sélectif a rendu possible l'intégration finale par la mise en relation des catégories entre elles et l'émergence de la ligne narrative soutenant l'interprétation des données³.

4. Résultats

Les participants à l'étude se sont exprimés, en premier lieu, sur les raisons qui ont initié le processus de transition professionnelle, soit l'absence ou la perte de sens dans leur carrière initiale. Ils ont par la suite expliqué comment le choix de l'enseignement comme seconde carrière procurait un sens à leur vie.

■ *L'absence ou la perte de sens au travail*

La question du sens au travail apparaît très tôt dans le processus de transition professionnelle. C'est en effet l'absence ou la perte de celui-ci, se traduisant par l'inconfort ressenti par la personne en regard de certains éléments de son environnement professionnel ou par son insatisfaction généralisée à propos de sa carrière, qui est à l'origine du questionnement précurseur au déclenchement du processus de transition.

Il peut arriver que la carrière choisie, pour laquelle on a suivi une formation d'une durée de plusieurs années, s'avère, dans la pratique, différente de ce que l'on avait imaginé. La déception ressentie, si elle n'est pas surmontée, peut alors provoquer la remise en question du choix professionnel. Élane qui a choisi, en premier lieu, de devenir traductrice, a perdu ses illusions dès son insertion dans cette profession et, du même coup, a réalisé que la structure de celle-ci

² La recherche n'avait pas pour objet d'étudier le processus de transition professionnelle associé au phénomène d'immigration ; elle cherchait à constituer un groupe de répondant(e)s dont la transition vers l'enseignement à l'élémentaire constituait un choix personnel plutôt que lié à de possibles contraintes d'insertion sociale et culturelle.

³ Pour une description plus exhaustive du processus de codification utilisé pour cette recherche, consultez l'article de C. Duchesne (2008), « Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière : le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale », *Carriérologie*, n°11(3-4), pp. 249-269.

ne lui procurait pas le sens recherché : *« J'étais un peu déçue par la traduction ; moi je pensais qu'on rencontrait des gens, jusqu'à ce que je fasse un ou deux contrats et que je me rende compte que tout se faisait par courriel, que tu envoies des choses à traduire par courriel, et c'est juste ça. Ton meilleur ami c'est ton ordinateur; ce n'est pas tellement ce que je voulais faire. »*

Dans d'autres cas, un travail générateur de sens pour l'individu peut, avec le temps, avoir subi des modifications qui en ont altéré les paramètres. La perte ressentie au plan de la qualité de vie au travail ajoutée aux difficultés contextuelles de celui-ci peut entraîner des conséquences négatives aux yeux de la personne. Pour Céline, qui œuvrait à titre de physiothérapeute depuis plusieurs années, ce sont les changements organisationnels et le fait de côtoyer quotidiennement la maladie et la mort qui ont provoqué la perte de sens au travail : *« [...] les choses étaient un peu désorganisées parce qu'on avait perdu la secrétaire, le système de messagerie, la communication interne, tout ça s'est un petit peu désintégré. C'est devenu vraiment au minimum, il n'y a pas eu de sentiment de cohésion ou de petite famille dans le groupe des physiothérapeutes. [...] Puis dans le milieu de la santé, c'était aussi une des raisons pour lesquelles j'avais besoin de quitter, c'est toujours sur le même thème, toujours avec des gens malades ou mourants. J'avais besoin de voir ce qui se passait d'autre dans la vie ; il y a aussi des gens en bonne santé ! »*

Les professionnels en transition avec lesquels nous nous sommes entretenue ont mûrement réfléchi à leur situation et ont envisagé différentes avenues avant de prendre la décision du retour en formation qui a concrétisé la transition professionnelle. Quand le malaise causé par la perte ou par l'absence de sens dans le travail est devenu intolérable pour les participants à cette étude, le changement s'est imposé comme l'ultime solution. Le témoignage de Gisèle exprime, à ce propos, à la fois l'intensité de l'inconfort ressenti dans le travail et le soulagement insufflé par la décision de changer : *« Tu sais, quand tu n'en peux plus... j'avais vraiment besoin de faire un changement [...] puis on dirait qu'une fois que je me suis décidée, tout est tombé en place ».*

Quitter un emploi bien rémunéré, à 30 ou à 40 ans, pour effectuer un retour aux études et, éventuellement, trouver un emploi dans le nouveau domaine choisi, comporte une part appréciable de risques et d'incertitudes pour le professionnel en transition. Les participants à cette recherche ont clairement identifié les « irritants » qui, dans leur carrière initiale, les ont incités à faire ce choix. En raison de leur expérience et de leur maturité, il semble pertinent de penser que leurs attentes envers leur nouvelle profession soient plus élevées qu'elles ne l'étaient lors du choix de la carrière initiale.

■ ***L'enseignement pour donner un sens à sa vie professionnelle***

À l'instar de leurs collègues qui ont intégré l'enseignement en première carrière, les nouveaux enseignants en transition professionnelle qui ont collaboré à l'étude ont eux aussi choisi l'enseignement pour les raisons altruistes évoquées au début de cet article. La satisfaction personnelle de pouvoir contribuer socialement par un travail auprès des jeunes a été mentionnée par tous les répondants. Fabrice, par exemple, est motivé par la perspective que ses élèves apprendront de lui, qu'il leur aura transmis quelque chose. C'est, dans le même ordre d'idées, la conviction de *« pouvoir faire une différence »* dans la vie de ses futurs élèves qui a influencé la décision de Gisèle de s'orienter vers l'enseignement. Ce n'est cependant qu'au cours de leur formation, particulièrement lors des stages en milieu scolaire, que les participants à l'étude ont réalisé que le travail d'enseignant pouvait à son tour apporter une contribution significative à leur vie.

Si de nombreuses études, dont quelques-unes ont été citées dans la première partie de cet article, font état de ce que les enseignants en première ou en seconde carrière peuvent offrir à la profession en termes de contribution, rares sont les recherches qui explorent ce que la profession peut apporter aux enseignants en réponse à leurs besoins existentiels d'identification, de relation à autrui et d'actualisation de soi. Pourtant, les bénéfices que l'exercice de cette profession procurait à leur vie, tels que créer des liens significatifs avec des enfants et des

adultes ou développer ses connaissances et sa créativité – pour ne nommer que ces exemples – ont été évoqués par les participants à notre étude. Fabrice souligne, à cet égard, qu'il ne s'attendait pas à un tel retour sur son investissement auprès de ses élèves : *« Je me suis rendu compte, cette année, pendant le stage, qu'eux aussi t'apportent beaucoup. Ça, je ne le savais pas. »*

■ **S'identifier à la profession et s'y sentir à sa place**

Trouver une identité professionnelle dont on estime la valeur sociale et sentir que l'on a sa place dans le nouveau contexte de travail que l'on a choisi et pour lequel on a investi du temps, de l'argent et des efforts considérables constituent des éléments essentiels dans la quête de sens individuelle. Les participants à notre étude ont exprimé avoir ressenti un malaise lorsque les attributions associées à leur rôle ne correspondaient plus à leurs valeurs ou à leurs croyances personnelles, notamment pour ceux dont les fonctions, en première carrière, consistaient essentiellement à favoriser l'accroissement des profits de l'entreprise. Ainsi, Amélie a ressenti qu'elle n'était plus à sa place dans sa profession initiale lorsqu'elle a compris qu'elle effectuait des heures de travail supplémentaires *« [...] juste pour que le patron soit plus riche »*.

Diane ne se sentait pas valorisée dans ses anciennes professions de responsable d'un service de garde d'enfants et d'assistante enseignante. N'ayant pas les compétences pour occuper un emploi plus prestigieux et mieux rémunéré, elle se sentait perçue aussi bien par les parents que par les membres de son entourage simplement comme une « gardienne d'enfants ». L'enseignement a également fourni à Hugo une identité professionnelle qui lui procure une valorisation personnelle ; il se dit fier d'être un enseignant. Élane, pour sa part, n'a pas encore tout à fait intégré l'identité de l'enseignante, puisque n'ayant pas encore trouvé d'emploi, elle ne se sent pas encore reconnue dans l'exercice de la profession : *« [...] je ne le sens pas encore concrètement dans le sens que, quand on va me dire "voici ta classe", là, je vais être enseignante »*. Céline et Amélie ont par ailleurs exprimé avoir enfin le sentiment d'avoir trouvé « leur place » dans l'enseignement après avoir passé plusieurs années au sein de carrières qui ne répondaient plus ou pas du tout à leurs aspirations actuelles.

■ **Être en relation avec autrui**

Certains participants ont été étonnés de la richesse des relations interpersonnelles qu'ils ont tissées avec les élèves de la classe où ils ont réalisé leurs stages de même qu'avec les membres de l'équipe d'enseignants. Ils croyaient, lors de leur arrivée dans le programme de formation, que l'enseignement constituait une activité empreinte de solitude. Ils ont effectivement débuté la formation avec, à l'esprit, l'image de l'adulte seul devant un groupe d'élèves potentiellement rébarbatifs ou du professionnel qui passe ses journées dans sa classe, isolé de ses collègues. Cette représentation de la solitude de l'enseignant, qui origine sans doute de leurs souvenirs d'élèves, a rapidement été modifiée lors des stages.

Diane a particulièrement apprécié les liens qu'elle a créés avec les élèves lors de son stage au préscolaire : *« [...] avec les jeunes enfants, tu es appréciée. En 5^e puis en 6^e années, j'ai pas eu ça. Ils m'écoutaient et ils me respectaient, mais tu n'es pas aussi bien reçue. D'enseigner aux tout petits, il y a un respect puis un émerveillement que moi j'aime beaucoup. »* Élane, quant à elle, trouve dans l'enseignement une façon de contrer une solitude qu'elle n'aime pas : *« J'ai beaucoup de problèmes avec la solitude, j'aime pas la solitude, j'aime beaucoup être entourée. L'enseignement répond bien à ce besoin »*. Céline y voit, elle aussi, l'occasion d'être en relation avec autrui : *« J'aime beaucoup l'aspect collectif de la journée. Le fait d'être en relations interpersonnelles avec les adultes autant qu'avec les enfants, ça m'intéresse »*.

■ **Faire des apprentissages et développer sa créativité**

D'autres participants à l'étude ont trouvé, dans l'enseignement, l'occasion de combler leurs besoins existentiels de faire des apprentissages ou de développer leur créativité. Céline, par exemple, a réalisé que le contact avec les enfants lui permettait de nourrir son besoin

d'apprendre : « *C'est drôle, mais en leur enseignant, moi aussi je vais apprendre des choses. C'est d'autant plus intéressant* ». Pour Bertrand, l'enseignement constitue un moyen de demeurer actif sur le plan intellectuel : « *[...] j'apprécie beaucoup l'enseignement parce que ça me permet d'être toujours actif, créatif mentalement. Avec le service à la clientèle, tu as à peu près les huit mêmes phrases que tu dis tout le temps, pendant huit heures par jour ; je te jure, le cerveau ramollit. Quand j'étais dans le service à la clientèle, je lisais des romans pour me garder actif, parce que je sentais vraiment que j'en reperdais.* »

Amélie et Diane précisent, pour leur part, que l'enseignement leur fournira l'occasion de développer leur créativité, ce que leur profession antérieure ne leur avait pas permis d'accomplir de façon satisfaisante. À ce propos, Diane ajoute : « *Je savais intérieurement que je n'allais pas au bout de mes capacités, que j'étais capable d'en faire plus. Je cherche à faire les choses toujours correctement et à aller au bout de moi-même* ».

■ **Une quête de sens qui a évolué avec le temps**

Les entretiens effectués auprès des répondants les ont incités à faire une mise au point sur le cheminement personnel vécu à travers leur transition professionnelle. Certains ont réalisé que le sens au travail recherché au moment du choix de leur carrière initiale a évolué avec le temps. Amélie, notamment, a pris conscience de l'importance du facteur âge dans ses propres choix professionnels : « *Moi, personnellement, à 22-23 ans, j'avais plus besoin de sécurité que d'accomplissement. Sur le coup, je ne m'en rendais pas compte, mais maintenant, avec le recul, je m'en rends compte* ». Céline, quant à elle, y voit également l'évolution de ses priorités : « *[...] à l'âge où je suis rendue, ce n'est pas juste une paye que je veux avoir [...] Je pense que j'ai assez d'outils pour essayer d'aller chercher des choses dans lesquelles je pourrais être capable de me sentir bien, puis de performer d'une certaine façon.* »

Les participants à l'étude ont, pour la plupart, connu des carrières fructueuses dans les domaines qu'ils ont choisis lorsqu'ils étaient de jeunes adultes. Ils ont cependant pris conscience que ce qui est socialement perçu comme un « bon » emploi n'est pas nécessairement générateur de sens pour la personne qui l'occupe ; le commentaire de Gisèle appuie d'ailleurs ce constat : « *Le succès, dans la vie, je pense que ce n'est pas juste monétaire. C'est d'être satisfait de ce que tu accomplis personnellement, professionnellement ou de différentes façons.* »

Le processus de transition dans lequel les professionnels que nous avons rencontrés se sont engagés comportait des risques considérables pour eux comme pour leur famille ; la précarité financière vécue pendant la formation et l'insécurité face aux enjeux de l'insertion professionnelle en constituent deux exemples probants. En choisissant d'aller de l'avant, ils ont démontré à quel point l'exercice d'un travail signifiant constituait un enjeu essentiel de leur vie personnelle.

Discussion et conclusion

La collecte des données, dans le cadre de cette recherche, s'est faite auprès d'un échantillon restreint de huit participants et n'a aucunement la prétention d'avoir examiné le phénomène de transition professionnelle sous toutes ses coutures. L'analyse des données relatives à la transition vers l'enseignement a cependant engendré des pistes de réflexion fort pertinentes à propos de la situation vécue par les professionnels que nous avons rencontrés.

■ **L'individuation et la transition professionnelle**

À notre connaissance, il n'existe aucune étude portant à la fois sur le concept d'individuation de Jung et sur le processus de transition professionnelle. La mise en relation de ces deux perspectives est prometteuse puisqu'elle offre des pistes pour mieux comprendre le processus de transition professionnelle dans sa dimension existentielle ; elle confère également son originalité à notre recherche.

L'analyse des données que nous avons recueillies a mis en lumière qu'en plus de la satisfaction d'apporter leur contribution sociale par un travail en enseignement, le processus de transition professionnelle a également fourni aux nouveaux enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue l'occasion de répondre à leur besoin existentiel d'individuation. Ils ont en effet pris conscience que si leur motivation première, en choisissant l'enseignement, était de participer au développement d'autrui, cette profession favorisait également leur propre développement par l'actualisation de leur potentiel personnel. Ils ont par ailleurs réalisé que l'enseignement leur procurait l'équilibre qu'ils recherchaient entre leurs aspirations et valeurs personnelles et leurs activités professionnelles. Rappelons cependant que le processus d'individuation, tel que décrit par Jung, n'est pas accessible à tous les adultes (Storr, 1983). Dès lors, nul ne peut affirmer que tous les individus effectuant une transition professionnelle le font dans le but, conscient ou non, de donner un sens à leur vie. On peut décider de changer d'emploi pour se rapprocher de son domicile, pour alléger sa tâche ou pour augmenter son salaire ; ces avantages extrinsèques présentent sans aucun doute des significations importantes dans la vie de l'individu, mais on ne peut certes pas, au sens jungien du terme, les qualifier de motivations existentielles favorisant l'individuation de la personne.

Lors des entretiens de recherche, tous les participants ont évoqué les occasions que cette profession leur fournissait de contribuer au développement de leurs élèves, mais ils ont également exprimé qu'elle leur permettait de combler des besoins existentiels de l'ordre de l'identification, de l'établissement de relations interpersonnelles de même que du développement des connaissances et de la créativité. C'est donc motivés par le désir de combler de tels besoins qu'ils ont choisi l'enseignement, profession reconnue comme étant génératrice de sens (Ros, Schwartz et Surkiss, 1999), plutôt que toute autre profession. Il est peu probable que les participants à notre étude aient été conscients du processus d'individuation vécu et de ses manifestations sur le plan professionnel. Tous, pourtant, ont expliqué leur enthousiasme pour la profession enseignante par sa capacité à combler leur besoin existentiel d'actualisation. Les répondants ont cependant associé ce besoin à des phases différentes de leur processus de transition : Amélie a ressenti fortement son besoin de s'engager dans un travail au sein duquel elle se sentirait utile socialement au moment où s'est amorcé le processus alors que Fabrice a révélé que c'est lors de ses stages, donc en fin de processus, qu'il a réalisé comment l'enseignement lui permettait de vivre des occasions d'être nourri aux plans personnel et relationnel. Les entrevues de recherche n'ont pas permis d'identifier quand ou dans quel contexte du processus de transition l'individuation apparaissait. Les indices suggérés par les participants à ce propos nous incitent à penser que l'individuation survient d'abord au début du processus de transition, qu'elle en est même l'une des principales forces instigatrices ; elle se poursuit en outre tout au long de la transition, permettant ainsi à l'individu de confirmer ses décisions et d'ajuster ces actions.

■ ***L'encadrement de la direction d'école pour favoriser l'insertion dans la profession***

Nous avons établi plus tôt dans cet article que le désir de contribuer socialement était commun à l'ensemble des enseignants et il est évident que celui-ci peut largement être comblé à travers les multiples facettes de la tâche de l'enseignant. Les témoignages que nous avons recueillis nous permettent de penser que le besoin d'individuation est ressenti fortement chez les enseignants en seconde carrière. Les professionnels en transition devront, dès lors, trouver des réponses satisfaisantes à leur recherche de sens au travail non seulement pour favoriser la réussite de leur insertion professionnelle, mais aussi pour les encourager à s'engager pleinement dans la profession et à y demeurer. Les recherches recensées par Martineau et Vallerand (2006) ont mis en relief l'imputabilité des membres de la direction des écoles en regard de la qualité et du succès de l'expérience d'insertion professionnelle vécue par les nouveaux enseignants. Les milieux scolaires qui accueillent ces derniers doivent, dès lors, leur offrir un encadrement approprié à leur situation d'adultes en quête de sens ayant cumulé, lors d'un parcours professionnel antérieur, une expérience et des compétences qui leur sont propres.

À cet effet, la recherche de Topolka Jorissen (2003) auprès d'enseignants en seconde carrière a mis en évidence que les programmes de soutien axés sur la collaboration, incluant le mentorat de la part d'un enseignant chevronné, le travail en communauté d'apprentissage, l'accès à la formation continue et la prise en compte des dimensions psychologiques et instrumentales du travail favorisent la rétention de ces enseignants dans la profession, tout comme celle de leurs collègues en première carrière (Marcel et Garcia, 2007 ; Martinez, 2004 ; Hargreaves et Fullan, 2000). L'accompagnement de l'enseignant en seconde carrière lors de son insertion professionnelle doit cependant tenir compte, en plus de la disponibilité des programmes et des stratégies énoncées précédemment, des attentes qu'ils entretiennent à propos de leur nouvelle carrière et des moyens de répondre aux besoins qui n'ont pas été satisfaits dans la carrière initiale et qui sont à la source du processus de transition. Par ailleurs, leur travail d'enseignant devra offrir à ces professionnels des défis qui favoriseront leur processus d'individuation. Cela signifie, par exemple, que la nouvelle enseignante qui a œuvré préalablement pendant une dizaine d'années à titre de gestionnaire d'entreprise, aura certainement développé des compétences en leadership qu'elle voudra rapidement réinvestir au profit de son école. Il en va de même pour celui qui aura travaillé dans le domaine de la santé et qui aura de nombreux projets à mettre en avant, dans sa classe ou dans l'ensemble de l'école, pour améliorer la condition physique des élèves comme de ses collègues. Bien que les programmes de mentorat soient habituellement assurés par les enseignants chevronnés d'une école, c'est aux membres de la direction d'école qu'il revient, en premier lieu, d'offrir aux enseignants en seconde carrière l'accompagnement sur mesure dont ils ont besoin.

En somme, les professionnels en transition que nous avons rencontrés ont exprimé le désir de s'actualiser à l'intérieur d'un travail qui a du sens. Ils ont également été motivés, en effectuant cette transition, par la recherche de cohérence entre les attributs de leur travail et leurs aspirations personnelles. La mise en relation des processus d'individuation et de transition professionnelle constitue la principale contribution de cette étude. Elle offre des pistes de réflexion et d'action permettant de mieux comprendre les enseignants en seconde carrière qui entrent dans la profession et de leur fournir des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle appropriés.

Bibliographie

ARDICHVILI A. & KUCHINKE K. P. (2009), « International perspectives on the meanings of work and working : Current research and theory », *Advances in Developing Human Resources*, n°11(2), pp. 155-167.

BORRERO I.M. & RIVERA R. A. (1990), « Toward a meaning of work », *Journal of Sociology and Welfare*, n°7(6), pp.880-894.

CHAMBERS D. (2002), « The real world and the classroom: Second career teachers », *The Clearing House*, n°75(4), pp. 212-217.

CROW G. M., LEVINE L. & NAGER N. (1990), « No more business as usual : Career changers who become teachers », *American Journal of Education*, n°98(3), pp. 197-223.

DUCHESNE C. (2008a), Enseigner à l'élémentaire comme seconde carrière : le processus transitoire de huit étudiants en formation initiale, *Carriérologie*, n°11(3-4), pp. 249-269.

DUCHESNE C. (2008b), « Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°8, pp. 119-139.

DUCHESNE C. & KANE R. (2010), « Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, n°45(1), pp. 63-80.

DUPUY R. & LE BLANC A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n°76(2), pp. 61-79.

- FEISTRITZER E. (2005), « Profile of alternate route teachers », *Rapport du National Center for Education Information*. <http://www.ncei.com/PART.pdf>, consulté le 16 mars 2010.
- HAGGARD C., SLOSTAD F. & WINTERTON S. (2006), « Transition to the school as workplace : Challenges of second career teachers », *Teaching Education*, n°17(4), pp. 317-327.
- HARGREAVES A. & FULLAN M. (2000), « Mentoring in the new millennium », *Theory into Practice*, n°39(1), pp. 50-56.
- HARRÉ R. & LAMB R. (1983), *The Encyclopedic Dictionary Of Psychology*, Cambridge, MA, The MIT press.
- HIND P. (2005), « Making room for career change », *Career Development International*, n°10(4), pp. 268-274.
- HOUDE R. (1999), *Les temps de la vie : Le développement psychosocial de l'adulte*, Boucherville, QC, Gaëtan Morin éditeur.
- JUNG C. (1939), *The integration of the personality*, New York, NY, Farrar & Rinehart.
- LAINÉ F. (2004), « La mobilité professionnelle à travers les âges », *Gérontologie et société*, n°111(4), pp. 131-141.
- LEE J.-K. (2007), « The process of individuation: A way of search for the meaning of life », *Theological Forum*, n°48, pp. 151-155.
- LORTIE D. (1975), *School teacher*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- MARCEL J.-F. & GARCIA A. (2007), « Des relations entre les pratiques de travail partagé et les pratiques d'enseignement », *Colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, pp. 1-13.
- MARTINEAU S. & VALLERAND A.-M. (2006), « Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? », *Formation et profession*, n°13(1), pp. 43-48.
- MARTINEZ K. (2004), « Mentoring new teachers : Promise and problems in times of teacher shortage », *Australian Journal of Education*, n°48(1), pp. 95-108.
- MAZADE O. (2008), « La difficile inscription de la validation des acquis de l'expérience dans le parcours de licenciés économiques, Derrière les diplômes et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi », *Rapport du Centre d'études et de recherches sur les qualifications*, B. Cart (Ed.), <http://www.centre-inffo.fr/uhfp/IMG/pdf/relief24.pdf#page=97>, consulté le 29 avril 2010.
- MCNAY M. (2001), « Insights from the life history of a second career male grade one teacher », *Mc Gill Journal of Education*, n°36(2), pp. 131-150.
- MORIN E. (2008), *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*, Rapport R-543 de l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), <http://www.irsst.qc.ca/files/documents/PubIRSST/R-543.pdf>, consulté le 15 mars 2010.
- MORIN E. (1996), « L'efficacité organisationnelle et le sens du travail », *La quête du sens*, T. Pauchant (Ed.), Montréal, QC : Québec-Amérique/Presses HEC, pp. 257-288.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO [OEEO] (2008), *Nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants en Ontario pendant l'année scolaire 2007-2008*, http://www.oeeo.ca/publications/PDF/transitions08_f.pdf, consulté le 3 mai 2010.
- POWERS F. W. (2002), « Second-career teachers : Perceptions and mission in their careers », *International Studies in Sociology of Education*, n°12(3), pp. 303-317.
- RICHARDSON P. W., WATT M. G. & TYSVAER N. M. (2007), « What motivates people from business-related careers to change to teaching ? », *Career choice in management and entrepreneurship: a research companion*, M.F. Ozbilgin et A. Malach-Pines (Eds.), Cheltenham, GB: Edward Elgar Publishing, pp. 219-239.
- ROGER A. & VENTOLINI S. (2005), *La mobilité professionnelle au delà des mesures classiques*, 15^e Congrès de L'Association francophone de Gestion des ressources humaines, http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Roger_Ventolini.pdf, consulté le 11 mars 2010.

ROS M., SCHWARTZ S. H. & SURKISS S. (1999), « Basic individual values, work values, and the meaning of work », *Applied Psychology*, n°48(1), pp. 49-71.

RUFFIN J. E. (1984), « The anxiety of meaningless », *Journal of Counseling and Development*, n°63, pp. 40-42.

SEROW R. C. & FORREST K. D. (1994), « Motives and circumstances : Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers », *Teaching and Teacher Education*, n°10(5), pp. 555-563.

STORR A. (1983), *The essential Jung*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

STRAUSS A. L. & CORBIN J. (1990), *Basics of qualitative research*, Newbury Park, SAGE publications.

TEIXEIRA M. A. & GOMES W.B. (2000), « Autonomus career change among professionals : An empirical phenomenological study », *Journal of Phenomenological Psychology*, n°31(1), pp. 78-96.

TOPOLKA JORISSEN K. (2003), « Successful career transitions : Lessons from urban alternate route teachers who stayed », *The High School Journal*, février-mars, pp. 41-51.

Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires

Thérèse Perez-Roux¹

Résumé

En France, l'entrée dans le métier enseignant est accompagnée d'un temps de formation en alternance. L'étude s'intéresse à ce moment de transition professionnelle pour des futurs enseignants en Lycée professionnel qui ont à assurer la formation des élèves, dans un métier qu'ils ont eux-mêmes exercé pendant plusieurs années. Sur la base d'une double méthodologie, nous présentons trois portraits de futurs enseignants en conduite routière, aux parcours différents en termes de niveau de diplôme, d'expérience professionnelle, de rapport à la formation et au(x) métier(s). Les résultats rendent compte des registres de savoirs mobilisés, fonctionnant comme obstacles ou ressources dans le processus de professionnalisation. Ils éclairent certaines conditions favorisant la transition professionnelle : complémentarité des espaces de formation, modalités d'insertion dans l'établissement d'accueil, appui sur les collectifs de travail, temporalité nécessaire aux transformations. Des formes de remaniement apparaissent de façon différenciée. Elles sont organisées autour d'un projet identitaire qui nécessite de relier passé et avenir, image de soi et reconnaissance d'autrui, diversité des expériences et mise en cohérence de l'action dans un nouvel univers professionnel pour lequel nombre de repères restent à construire.

1. Contexte de l'étude

De nombreux travaux (Hetu, Lavoie et Baillauques, 1999 ; Gélén, Rayou et Ria, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008) ont porté sur l'entrée dans le métier enseignant sans s'attacher de façon spécifique aux individus ayant une expérience professionnelle antérieure. Notre recherche

s'intéresse à la manière dont s'opère le passage d'un métier initial à celui d'enseignant, en fonction des trajectoires antérieures des individus, des contextes de formation et des situations de travail rencontrées (Perez-Roux, 2008a). Entre normes institutionnelles, modèles existants (dans la formation et dans le travail), représentations et pratiques professionnelles, nous identifions les ressources mobilisées, les obstacles à surmonter pour entrer dans une dynamique qui prend en compte le projet identitaire des futurs enseignants et les tensions intra et inter-psychiques qu'il génère (Kaddouri, 2006). Cet article porte plus spécifiquement sur les processus de (re)composition identitaire des Professeurs de Lycée Professionnel (PLP) se formant par alternance au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), structures intégrées à l'Université depuis la rentrée 2007². Il se centre plus particulièrement sur les futurs enseignants de Conduite Routière (CR)³ qui ont à assurer la formation professionnelle⁴ des élèves dans un métier qu'ils ont eux-mêmes exercé pendant plusieurs années. Comment des compétences reconnues dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes ? Comment est appréhendé l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel le professionnel redevient un

¹ Maître de conférences et membre du CREN - Université de Nantes.

² Depuis la rentrée 2010, un master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) porté par l'IUFM, intègre la spécialité « Enseignement et formation technologiques et professionnels ».

³ Les enseignants-stagiaires en Conduite Routière (dénommés « stagiaires » dans le texte) s'inscrivent de façon spécifique dans la formation par alternance : répartis sur tout le territoire national, ils rejoignent le centre de formation (un seul pour toute la France) durant une semaine complète chaque mois. Puis, durant trois semaines consécutives, ils intègrent leur établissement d'affectation pour effectuer leur stage en responsabilité.

⁴ La formation des élèves en conduite routière comporte quatre domaines : transport, maintenance, logistique, législation.

« débutant » qui doit s'approprier, durant l'année de professionnalisation, les dix compétences du cahier des charges de la formation des Maîtres⁵ ? Dans quelle mesure le parcours antérieur mais aussi le contexte du stage favorisent-ils la construction d'une professionnalité enseignante ? Il s'agit donc de comprendre comment se combinent, dans la pratique du métier considéré, les savoirs, les expériences, les relations, tout en prenant en compte les contraintes et les ressources intra, inter individuelles et contextuelles. En effet, la construction de la professionnalité est indissociable : des normes professionnelles auxquels les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail ; des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation et des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont pratiquement engagés.

De ce point de vue, la construction de la professionnalité enseignante semble étroitement liée au processus d'insertion professionnelle. Ces deux dimensions supposent donc à la fois d'intégrer le monde scolaire avec des formes de socialisation qui lui sont spécifiques et de se professionnaliser en formalisant des savoirs expérientiels, en analysant sa pratique, en réfléchissant à des formes de transposition adaptées aux publics scolaires. Une épreuve plus ou moins difficile à surmonter selon les ressources dont chacun dispose.

Ainsi, le moment de passage entre le métier et l'enseignement de ce même métier dans une forme scolaire – plus ou moins en adéquation avec les représentations initiales des formés et avec leur vécu professionnel antérieur – engage le sujet dans une dynamique dont il s'agit de comprendre les éventuelles tensions.

2. Tensions, transactions et dynamiques identitaires

A l'intérieur du groupe professionnel des enseignants apparaissent des manières d'appréhender le métier sensiblement différentes : en partie partagé (règles implicites et explicites), le rapport au métier est singulier, c'est-à-dire lié à l'histoire du sujet (modes de socialisation, réussites

et échecs, projets, etc.) lui-même inscrit dans un contexte professionnel particulier : « *Il n'y a pas une identité d'enseignants mais des formes identitaires multiples... souvent composées, instables, bricolées comme au sein de tous les groupes professionnels... Il existe des formes et des dynamiques de définition de soi comme professionnel.* » (Dubar, 2002, p.136). Ainsi, l'identité peut être envisagée comme « *l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture donnée, et en relation avec les autres.* » (Tap, 1998, p.65).

Nous nous intéressons particulièrement à la phase de transition professionnelle (Balleux, 2006) dans laquelle l'individu, en présence de rôles disparates, doit (ré)interpréter le sens de l'action et assumer les choix qu'il a dû faire pour réorienter son parcours. Chacun est alors amené à se situer entre divers engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) plus ou moins compatibles dans le nouveau contexte : « *les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation.* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.21).

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous envisageons donc l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant

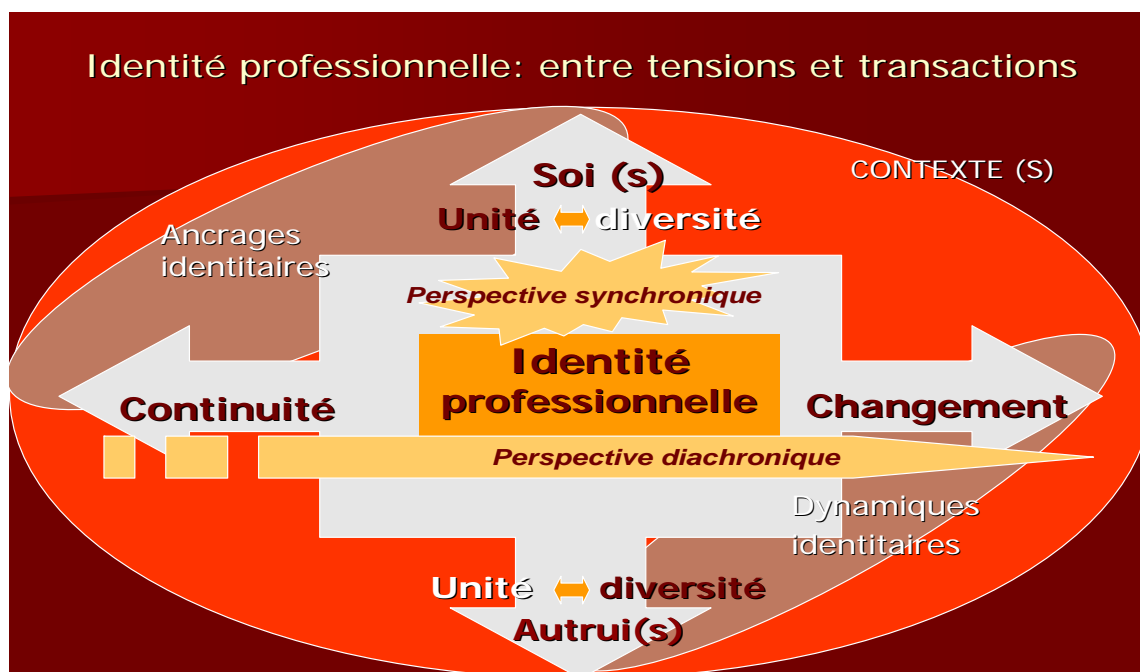
⁵ Le cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Evaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover (Bulletin officiel n° 1, 4 janvier 2007).

plusieurs registres de transactions⁶ : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité (Roux-Perez, 2006). Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel. Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant suppose des repères en partie différents que le débutant doit s'approprier. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même, de conserver ses valeurs tout en assumant un certain nombre de transformations nécessaires pour investir un nouveau métier ?

Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Comment le futur enseignant prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique lors de l'année de stage (autres stagiaires, élèves, collègues, formateurs, personnel de direction) ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir ou à se redéfinir comme professionnel ? Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action les futurs enseignants revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence dans une période de formation où tant de nouveaux savoirs restent à construire ?

Nous faisons l'hypothèse que les pôles continuité, unité et définition de soi constituent une sorte d'ancrage du sujet dans son histoire. Les pôles changement, diversité et reconnaissance d'autrui, davantage liés aux contextes traversés et aux environnements sociaux, constituent des éléments permettant de s'inscrire dans une dynamique identitaire et favorisant les recompositions de soi (Perez-Roux, 2011). Le schéma qui suit tente de rendre compte de cet ensemble de tensions d'ordre identitaire, appréhendées à la fois dans une perspective synchrone et dans une perspective diachronique.

Schéma 1 - L'identité professionnelle : entre tensions et transactions



⁶ Pour Dubar (1992), les transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.

Ce système dynamique intègre donc plusieurs registres de tensions. Pour Kaddouri (2000), il s'agit de tensions entre les différentes composantes de l'identité mais aussi vers un projet identitaire, qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. L'orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des transactions identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les tensions d'ordre intra et inter psychiques ; ces transactions visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire consistant, dans notre étude, à réussir l'entrée dans le monde des enseignants.

Nous envisageons la compréhension de ces différentes transactions à travers l'étude des relations entre représentations, valeurs et pratiques. Si nous prenons appui sur la notion de représentations, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de valeurs (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine vision du monde. Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs choix. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la dynamique des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Dubar, 1991).

Il s'agit donc d'analyser les tensions que vivent des individus à leur entrée dans le monde de l'enseignement et les ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour (re)construire une identité professionnelle, « tenir » en situation (Perez-Roux, 2007) et, en même temps, se projeter dans un autre avenir professionnel. Cette approche permet de repérer les formes de continuité ou de discontinuité, dans les valeurs, les savoirs et les pratiques, conduisant à des remaniements identitaires plus ou moins assumés.

3. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, plusieurs phases se sont succédé. Une première enquête par questionnaire (n = 61) conduite en octobre 2007, rend compte des caractéristiques du public des PLP en formation. Au-delà des rubriques portant sur le genre, l'âge, la

discipline enseignée, le type de parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel, une série de questions renvoyait aux représentations du métier et de l'enseignant « idéal » (compétences et qualités valorisées, proximité avec d'autres métiers) mais aussi à l'image du lycée professionnel (LP) et aux finalités attribuées à la discipline. D'autres questions, liées aux attentes envers la formation, donnaient au stagiaire l'occasion de faire le point sur les avancées et les difficultés liées au stage en responsabilité (Perez-Roux, 2008b).

Dans un deuxième temps, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec 19 stagiaires représentatifs du groupe⁷. Le premier entretien, réalisé en janvier 2008, a permis de revenir sur le parcours, puis d'expliciter certaines réponses au questionnaire, de repérer les évolutions perçues, notamment au niveau du stage. La deuxième série d'entretiens, réalisée en juin 2008, s'est centrée sur les processus en jeu dans la construction de la professionnalité, entre acquisition de compétences nouvelles et positionnement identitaire.

⁷ Lettres-Histoire (4) et de Maths-Sciences (1), de Conduite Routière (5), de Bois (2), de Communication Administrative et Bureautique (7). Ce public est plutôt représentatif de l'ensemble des enseignants de LP dans la mesure où il associe des professeurs d'enseignement général (23) et des professeurs d'enseignement professionnel (38) dans une proportion comparable avec les données nationales. Mais il est aussi particulier en raison du poids d'une spécialité peu fréquente en LP, celle des conducteurs routiers, qui présente un certain nombre de caractéristiques. Avec quelques autres spécialités professionnelles dérogatoires où les diplômes de niveau universitaires sont rares, les conducteurs routiers peuvent en effet être recrutés sur la base d'un diplôme de niveau cinq (CAP ou BEP) à condition d'avoir huit ans d'expérience professionnelle (Tardif, Castellan, Perez-Roux, 2010).#

Les données retenues pour cet article prennent en compte à la fois les résultats issus de l'enquête par questionnaire (octobre) et les entretiens conduits en janvier et en juin. Une analyse thématique et longitudinale a été réalisée pour les 19 stagiaires choisis. Elle reprend le parcours professionnel, les représentations, les valeurs en lien avec la nouvelle pratique professionnelle et le rapport à la formation.

Nous avons choisi pour cet article de nous centrer sur le suivi de trois enseignants de conduite routière (CR) ayant une expérience professionnelle antérieure dans le transport. Intéressants de ce point de vue pour éclairer la question des transitions professionnelles et les phénomènes de recomposition identitaire, ces trois cas restent relativement contrastés par rapport au niveau d'études initial, au parcours professionnel antérieur et au positionnement vis-à-vis de la formation et du (des) métier(s).

4. Résultats : portraits croisés

Trois cas sont présentés pour rendre compte de moments importants dans le processus de professionnalisation. Le positionnement des formés, étudié en octobre, en janvier et en juin, rend compte d'une dynamique vis-à-vis de la formation et requestionne nombre de repères qui ont présidé au choix de devenir enseignant.

■ Alex : aider les élèves par la relation

Agé de 48 ans, Alex est titulaire d'un baccalauréat scientifique. Il interrompt ses études post-secondaires (IUT de gestion) et devient conducteur routier « *par passion pour la conduite* ». Il aurait aussi aimé être pilote de ligne mais n'a pas le niveau scolaire requis. Après une expérience de quinze ans en tant que conducteur routier (réseau international puis régional), il traverse une période de chômage durant laquelle il passe l'examen de moniteur d'auto-école et trouve un emploi dans ce secteur durant dix ans. Enfin, il change de région et devient conducteur de cars, métier qui l'intéresse au plan relationnel. Sans expérience d'enseignement, il ne développe aucune activité particulière en direction de publics d'adolescents. Le choix du métier d'enseignant s'est fondé sur l'envie de « *former des professionnels de qualité [c'est-à-dire] sérieux et fiables dans le travail et ayant une bonne relation aux clients* ».

Un certain nombre de représentations professionnelles sont repérables en octobre. Pour Alex, l'enseignant idéal : « *aide les élèves à progresser, utilise les savoir-faire acquis par l'expérience et mobilise des savoirs disciplinaires* ». « *Pédagogue, rigoureux et disponible* », il développe une activité proche de celles d'un « *spécialiste - éducateur - animateur* ». Au-delà des difficultés d'ordre didactique repérées dans le stage, les réponses au questionnaire font état de conditions de travail insatisfaisantes dans l'établissement et d'une intégration difficile dans l'organisation du lycée. Enfin, la formation à l'IUFM lui semble décalée par rapport à ses besoins mais il apprécie particulièrement les « *échanges entre pairs* », les moments « *d'analyse de pratiques professionnelles* » et les « *apports théoriques* ». En octobre, cet enseignant se définit donc « *comme un novice qui a encore beaucoup à apprendre* ».

En janvier, Alex confirme des problèmes d'intégration dans son établissement. Tout d'abord, son service d'enseignement, incomplet, se résume à des cours de conduite par groupes de 3 ou 4 élèves et à quelques rares interventions avec la totalité de la classe sur les autres domaines au programme (législation, maintenance, logistique). Alex revient sur un rapport difficile avec le tuteur de stage qu'il qualifie d'autoritaire et prétentieux. Au-delà du fait de ne pas l'aider concrètement à construire les compétences professionnelles attendues, il reproche à ce dernier de ne pas prendre en compte les recommandations de l'IUFM. Par ailleurs son parcours professionnel, son besoin de relation au-delà du cercle fermé des conducteurs routiers, son « *look* » atypique (barbe, cheveux longs et vêtements souples) fait qu'il n'est pas très inséré dans l'établissement, ni à l'IUFM où son positionnement décalé semble déranger le groupe de

stagiaires. En conséquence, il ne se sent pas non plus très à l'aise dans une posture d'enseignant et s'en réfère souvent aux relations qu'il a pu avoir avec des jeunes lorsqu'il était moniteur d'auto-école : *« Le métier de prof qu'on nous inculque, c'est quelque chose de très structuré. On nous demande une structure qu'on n'a pas forcément... Pour moi, être enseignant implique un certain contact avec les jeunes... je me surprends à dire des blagues, celles que je disais en auto-école... et là, les élèves ils m'appelaient par mon prénom. J'ai du mal à accepter qu'un élève me vouvoie »*. En même temps, la représentation du rôle d'enseignant s'organise autour de *« la transmission de notre savoir et de nos savoir-faire sur la relève des jeunes »*.

Pourtant, le rapport aux élèves de LP comporte bien des spécificités : *« ils ne sont pas passionnés comme je l'étais. Il faut aussi leur laisser une soupape de décharge »* ; ce constat est associé à des problèmes d'orientation par défaut : *« celui qui vient en BEP, pas trop en conduite, mais c'est un peu celui qui n'a pas pu aller en seconde »*.

Au final, Alex revendique son côté atypique et se définit à travers des valeurs qui fondent son rapport au métier ; sensible au versant éducatif de sa mission, il reste organisé autour du registre affectif : *« Je suis un peu différent des autres, pas stéréotypé... ce qui compte pour moi, c'est d'être à l'écoute des jeunes, répondre à leurs questions... même si on ne peut jamais répondre à tout. Et les astreindre à une certaine discipline... Ces jeunes-là, faut les guider vers... Pour moi, ce qui compte, c'est de transmettre mon amour pour le métier de routier. Ma plus grande satisfaction ce serait de voir un élève revenir en disant : voilà, grâce à vous j'ai mon BEP, je travaille et je suis heureux »*.

En juin, les différents aspects évoqués se confirment. Le bilan de la formation est mitigé : *« on a eu plein d'apports, pas beaucoup de réponses... faudra y repenser tranquillement à tête reposée, pour voir ça dans un autre rythme »*. La prise en charge irrégulière des classes ne lui permet pas d'actualiser des contenus de formation qui relèvent du *« discours sur »*. Conscient de son manque de pratique, pas très à l'aise avec les questions d'autorité, il renvoie à plus tard d'éventuels problèmes pédagogiques : *« J'ai un peu d'inquiétude pour l'an prochain parce que je serai seul. Mais en même temps, je n'aurai de comptes à rendre à personne... parce que l'évaluation, ça m'a freiné, ça ne m'a pas permis de m'exprimer comme je l'aurais voulu »*.

Sur le terrain, les difficultés avec le tuteur se sont accentuées. La formalisation et la structuration des cours restent délicates, comparées à l'aspect improvisé des cours en auto-école : *« à l'IUFM, on a appris à préparer un cours, à le faire... on a appris à travailler sur nous... et à beaucoup travailler, après, chez nous ! »* Il espère que ce type de travail, coûteux en temps, diminuera au fil des années d'enseignement, lorsque les ajustements nécessaires seront effectués.

En fait, Alex se projette dans le métier à l'appui des compétences professionnelles construites antérieurement à la formation : (conduite et sécurité routière) et appréhende la dimension de contrôle et de gestion des élèves qu'il semble ne pas réellement maîtriser : *« ça m'embête de faire la discipline à chaque fois »*.

Ne sachant rien encore de sa validation au moment de l'entretien, il se projette en disant : *« maintenant, il va falloir tout trier et puis voler de ses propres ailes ! »*. Il revendique aussi un positionnement relativement décalé par rapport au groupe professionnel : au-delà de la *« maîtrise des savoirs, liée à l'expérience »*, il met en avant le nécessaire respect des élèves, ce qui le différencie fortement : *« je crois que je suis le seul enseignant du lycée, en CR, à vouvoyer mes élèves »*. La posture d'enseignant est pensée sur un registre d'égalité absolue avec les élèves, position peu tenable dans le monde scolaire.

Le regard critique porté sur l'univers « à part » des enseignants de CR de son lycée, rend appréciable l'affectation à venir dans l'académie voisine et renforce le souhait d'*« avoir du bon matériel et une bonne ambiance dans le lycée au niveau des collègues »*.

L'entretien se termine avec un retour sur le métier de CR dans sa diversité, sur la reconnaissance sociale que procure le statut d'enseignant. Alex revient sur les choix familiaux et

professionnels, sur l'ouverture humaine et culturelle des longs voyages en car, sur une prise de conscience des responsabilités d'enseignant : *« dans ce métier, il y a un souci permanent. Quand le cours est fini, on doit avoir déjà pensé au cours suivant, et ainsi de suite... »*.

■ **Danielle : transmettre la passion du métier**

Agée de 32 ans, Danielle est titulaire d'un baccalauréat obtenu après reprise d'études initiales durant lesquelles elle avait obtenu un CAP puis un BEP⁸ en CR. Le choix du métier de CR semble très ancien : *« moi, en CM2, je savais déjà que je voulais conduire un camion... ça me faisait complètement rêver »*. Après cinq années de conduite *« poids lourds de petit gabarit »*, elle réussit le concours pour devenir monitrice d'auto-école (véhicules légers) mais préfère entrer dans une entreprise de transport prestigieuse : *« c'était un peu comme un piédestal. On n'était que deux femmes »*. Ce choix lui permet de conduire de très gros véhicules et de réaliser son rêve. Pourtant, la venue d'un premier enfant l'incite à envoyer une candidature spontanée au Rectorat de son académie. Elle est recrutée en tant que remplaçante (sur des contrats de courte durée). La réorientation vers l'enseignement est fondée sur *« l'envie de transmettre une passion de la route, de former des professionnels de qualité mais aussi dans le but d'avoir des conditions de travail plus attrayantes »*. Elle revient sur ce passage délicat : *« les camions, la solitude, un patron qui me donne ma feuille de route puis je ne vois plus personne, à part mes clients et là, du jour au lendemain, on me met dans une classe avec 34 élèves. La transition c'était difficile. Je ne me suis pas du tout sentie épaulée par la hiérarchie. Par contre mes anciens profs, enfin mes collègues, m'ont accueillie à bras ouverts ! »*.

En octobre, un certain nombre de représentations professionnelles sont repérables. Pour Danielle, l'enseignant idéal *« maîtrise des savoirs disciplinaires, construit des contenus adaptés à la diversité des élèves et sait repérer/corriger leurs erreurs »*. *« Stimulant, responsable et innovant »*, il développe une activité proche de celles d'un *« spécialiste-animateur-éducateur »*. Le stage en établissement est vécu positivement malgré des difficultés d'ordre pédagogique et didactique. Elle attend de son tuteur des critiques pouvant l'aider à progresser. Enfin dans le cadre de la formation à l'IUFM, les temps *« d'analyse didactique »* ou *« d'analyse de pratiques professionnelles »* sont particulièrement appréciés, de même que la *« réflexion autour de l'écrit professionnel »*. L'expérience d'enseignement en tant que contractuelle amène Danielle à se définir *« comme une enseignante déjà efficace »*.

En janvier, elle énonce des difficultés dans les choix didactiques à opérer pour planifier l'enseignement et construire des cours adaptés aux élèves, chez lesquels elle discerne à présent des différences de motivation : *« sur une classe de 24, il y en a 18 qui sont réellement intéressés par le métier. Les autres, ils veulent être militaires, pompiers ou conduire un bus... Et puis il y a toute l'éducation de base à revoir quand même ! »*. Assez sceptique vis-à-vis de certaines formations transversales à l'IUFM qui n'apportent pas suffisamment de solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés, elle s'appuie sur d'autres ressources dans le groupe de stagiaires. Elle revient sur une tension permanente dans la gestion de classe, renforcée par un souci de légitimité en tant que femme, face à un public d'élèves très majoritairement masculin : *« au début, j'ai pris un masque et je me suis dit : faut pas que je leur montre les failles. Je vais me montrer assez sévère pour éviter qu'ils en prennent à leur aise. Mais après les cours, je reste accessible. Là, y a pas de souci »*. D'autre part, l'expérience professionnelle constitue un réel atout, à la fois comme moyen de reconnaissance et comme stratégie pédagogique : *« ils sont friands quand on fait plus d'exercices, plus de situations professionnelles où il y a de la pratique. S'ils sont en LP, c'est qu'ils veulent manipuler, ils veulent bouger. Il faut sans cesse les stimuler, innover, utiliser les nouvelles technologies... »*. Un souci de rythme revient souvent : *« quand ça devient lassant pour les élèves, on sort une anecdote en relation avec le cours et hop ! Je vois les oreilles qui se dressent ! »*. Faire des liens entre les cours plus théoriques (législation) ou plus pratiques (chargement, conduite), *« aller toquer aux portes des entreprises »* pour le suivi

⁸ Le Certificat d'Aptitude Professionnelle et le Brevet d'Etudes Professionnelles sont des diplômes de niveau V, préparés après la classe de troisième (collège).

des stages, constituent autant d'appuis pour motiver les élèves car pour Danielle, le lien affectif reste très fort : *« c'est mes gamins à moi, je me les approprie ! »*.

Enfin, elle exprime une préoccupation éducative nécessitant une posture professionnelle claire : *« on est un modèle. Il faut prendre sur soi, ne pas dire de bêtises... Il faut les cadrer mais aussi les motiver par rapport au Français, à l'Anglais... J'essaie de faire des liens... je vais voir mes collègues des disciplines générales, je discute de mes élèves et des fois on leur fait un peu la morale ! »*

En juin, Danielle revisite son année de formation de façon positive, trouvant qu'on lui a finalement *« donné des cartes à jouer et... pas vraiment des solutions, mais presque »*, notamment sur la conduite de classe et la gestion des conflits. Elle souligne les effets du travail en groupe disciplinaire : progression sur la structuration des cours et actualisation des connaissances. Elle estime aussi avoir trouvé sa place au sein des différents groupes et revient sur les écrits réflexifs qui éclairent des questions professionnelles et semblent lui ouvrir de nouvelles perspectives.

Intéressée par la pédagogie, elle met en relief une évolution de ses représentations : *« quand j'étais contractuelle, c'était du magistral. C'était comme ça et pas autrement ! Là, j'ai compris qu'il fallait animer les cours, qu'il fallait intéresser les élèves... et moi j'alimentais ça avec des anecdotes, pour les motiver, pour les remettre à l'écoute »*. A de nombreuses reprises apparaît une image de soi plus affirmée : *« moi cette année je me suis sentie plus compétente, plus forte devant les élèves »*. Par ailleurs, la reconnaissance du groupe des enseignants de son établissement la conforte dans une identité enseignante mieux assumée : *« j'ai toujours été bien acceptée par mes collègues. Mes idées, ils les prennent, en partie au moins. Donc ça me valorise un petit peu aussi tout ça »*. En même temps, la formation a conduit cette enseignante à modifier certaines représentations initiales du métier : *« avant j'enseignais sans trop me préoccuper des élèves. Je faisais mon job... Maintenant quand un gamin a des difficultés, je vais essayer de comprendre le pourquoi du comment. Je vais passer un peu plus de temps sur son cas. Je vais individualiser... et ça prend beaucoup de temps et d'investissement »*.

Ainsi, en fin d'année, trois termes permettent à Danielle de caractériser l'enseignant compétent qu'elle aimerait devenir : *« compréhension de l'élève, différenciation des méthodes et disponibilité »*. Pour autant, elle pointe les déséquilibres familiaux que cette année de formation par alternance, loin du domicile, a pu engendrer et se dit *« impatiente de retrouver son rôle principal »*, celui de mère. Par ailleurs, elle revient sur le positionnement à trouver en tant que femme dans le groupe de formation : *« là, je n'étais plus dans mon camion. On se voyait toute une semaine... et je crois que je me suis faite respecter dès le départ. Des petites réflexions, des petites allusions... Je répondais sur le ton de la plaisanterie mais le message était clair »*.

L'entretien se termine sur un sentiment de satisfaction : *« j'ai fait mon petit bonhomme de chemin presque toute seule. J'ai eu de bons conseils, je les ai suivis. J'ai eu des échecs, ce qui m'a permis de redresser les épaules et de me dire : je vais pas m'arrêter maintenant. Et je vois mon évolution. La barque est lancée... elle ne va pas s'arrêter tout de suite... »*.

■ **Marc : former des individus responsables**

Agé de 49 ans, titulaire d'un BEP en CR, Marc se caractérise par un parcours professionnel varié : d'abord mécanicien automobile puis vendeur de voitures, il passe ensuite son permis poids lourd et est embauché dans une entreprise de transport routier pendant dix ans. Par le biais de congés individuels de formation, il passe un concours qui lui permet de devenir moniteur d'auto-école sur tous types de véhicules. Au bout de huit ans, une opportunité se présente : il est recruté comme contractuel dans un lycée professionnel puis remercié au bout de deux ans. Au chômage, il finance en partie sa formation à l'IUFM. Bien que le choix du métier d'enseignant soit fondé sur l'envie de *« former des professionnels de qualité »*, Marc met en avant *« une motivation précoce pour l'enseignement »* et *« un moyen de rester en contact avec des adolescents »*. En effet, moniteur fédéral de canoë-kayak et initiateur en stand de tir, professeur

de musique à l'occasion, Marc connaît bien le public adolescent qu'il rencontre en milieu associatif.

En octobre, un certain nombre de représentations professionnelles sont repérables. Pour Marc, l'enseignant idéal « *construit des contenus adaptés à la diversité des élèves et aide les élèves à progresser* ». « *Responsable, disponible et innovant* », il développe une activité proche de celles d'un « *animateur-guide* ». Le stage en établissement est vécu positivement malgré des difficultés d'ordre didactique. Pour cet ancien formateur d'adultes, les attentes envers le tuteur sont multiples : approche critique mais aide dans l'élaboration des séances, qualités d'écoute et capacité à échanger sur des questions professionnelles. Enfin dans le cadre de la formation à l'IUFM, seuls les temps « *d'analyse didactique* » sont mentionnés, montrant l'intérêt (ou les manques) pour cette dimension du métier vis-à-vis de laquelle il se sent peu compétent. Après une expérience douloureuse en tant que contractuel, cet enseignant se définit donc « *comme un novice qui a encore beaucoup à apprendre* ».

En janvier, Marc revient sur ses craintes initiales liées à son expérience de contractuel, durant laquelle il a éprouvé de nombreuses difficultés d'ordre didactique et pédagogique, sans aucun soutien de ses collègues. Il exprime sa peur de « *tomber sur un public difficile* », sachant qu'il se considère peu préparé pour assumer des situations critiques : « *je ne saurais pas trop comment m'y prendre. Je ne suis pas autoritaire* ». En même temps, il éprouve une certaine compassion pour ces élèves qui ressemblent à celui qu'il a été : « *quand ils arrivent, on leur demande tout de suite d'être des adultes : c'est fini, on n'est pas là pour jouer... mais avant [dans leur scolarité au collège], ils jouaient pas trop non plus !* ».

Ainsi, le rapport aux élèves reste organisé autour de la relation : « *par rapport à un prof de français, on crée plus facilement de l'affectif parce qu'on connaît bien nos élèves* ». Par ailleurs, il met fréquemment en avant sa mission auprès de ces derniers : « *je suis là pour former un bon conducteur, responsable, qui aura une conscience professionnelle. Un poids lourd de 44 tonnes, c'est une arme en puissance. Donc, il faut avoir des bases solides, transmettre des savoirs mais axer aussi la formation sur le savoir-être* ».

Enfin, Marc insiste sur la dimension pédagogique du métier : « *j'essaie d'animer le cours, de les faire rechercher. Puis il faut les guider un peu parce qu'il y a des petites lacunes* ». Des préoccupations quotidiennes requièrent toute sa vigilance : « *cibler tel ou tel élève, savoir à qui je vais adresser une petite question et pourquoi lui et pas l'autre ?* » Pour lui, un enseignant doit savoir se rendre disponible et agir comme un adulte référent. Il doit aussi « *être capable de s'adapter, d'utiliser le multimédia* » pour favoriser l'entrée des élèves dans les apprentissages.

En juin, Marc revient sur l'intérêt du stage en entreprise qui lui a permis à la fois de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de structure mais aussi de construire de nouvelles ressources pour les élèves, très demandeurs d'explications sur tel ou tel aspect de l'organisation d'une entreprise. Il pointe par ailleurs les décalages entre les attentes des formateurs de l'IUFM et la réalité du groupe de stagiaires, dans lequel il se positionne comme un enseignant aux nombreuses ressources : « *la diversité de mon parcours professionnel, c'est un atout... Je réunis tout⁹ et on est seulement deux dans ce cas* ». Le recul par rapport à son expérience antérieure de formateur d'adultes et d'enseignant contractuel lui donne une place un peu décalée par rapport aux préoccupations vécues par les autres et le situent dans une relation de proximité, voire de connivence avec les formateurs qui reconnaissent ses compétences. En conséquence, il se sent « *assez mal perçu par certains collègues qui sont en difficulté* » au niveau des savoirs à construire, des travaux réflexifs à rendre, des changements de posture à opérer dans ce temps de transition professionnelle.

Critique envers des modalités de validation de la formation non stabilisées, réticent sur une forme d'alternance qui désorganise les temps de présence auprès des élèves, il insiste pourtant sur l'intérêt du travail réflexif demandé à l'IUFM, le plus souvent réalisé collectivement.

⁹ « Tout » renvoie ici aux différents domaines enseignés dans le BEP de Conduite Routière.

Parallèlement, il met en avant des collaborations partielles réalisées dans le lycée avec quelques collègues des disciplines générales.

Au-delà des transformations repérées, « *on mûrit, on prévoit, on est mieux en place... moins en retrait. Quand on arrive en conseil de classe, on sait ce qu'on va apporter, les questions qu'on va poser* », c'est un sentiment de reconnaissance qui domine le discours : « *et puis on m'écoute peut-être différemment. Je suis un collègue et pas le contractuel, l'intérimaire qui est là... un peu sur les plates-bandes des autres* ».

Enfin, le groupe de stagiaires est à présent perçu de façon différenciée et relativement critique : « *par rapport au groupe de l'an dernier qui préparait le concours, je sens des réticences, ça se tire... Il y a des façons de voir très différentes. Ça fait la richesse mais il faut aussi apprendre à respecter l'avis d'un autre* ».

Au terme de l'année, des valeurs se confirment : respect et suivi des élèves, nécessaire réflexion didactique et pédagogique, ouverture aux autres disciplines et aux projets. Marc évoque son parcours avec émotion et fierté, d'autant plus que sa scolarité initiale s'est terminée en classe de quatrième par une mise en apprentissage. Même si la reconnaissance parentale est encore balbutiante : « *ma mère pense que je suis pas un vrai prof* », il revient sur la réalisation de ce projet identitaire : « *être prof, c'est l'aboutissement de ma petite carrière... Et quand tu te lèves le matin pour aller faire un boulot qui te plaît, ça, c'est le top !* »

5. Des dynamiques identitaires entre savoirs, espaces d'action et temporalités

■ **Ressources et obstacles des expériences antérieures : quels registres de savoirs mobilisés ?**

Dans une formation professionnalisante organisée autour du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994), les dispositifs proposés invitent l'enseignant à une prise de recul sur ses pratiques et à une explicitation du fondement de ses actes. Le praticien adopterait ainsi une posture d'extériorité en mettant à distance sa situation de travail, en se donnant la possibilité de la questionner, de l'analyser, de l'alimenter, en clarifiant d'une part ses propres savoirs implicites et en s'adossant, d'autre part, sur des savoirs constitués. Cette perspective ne va pas de soi. L'identité d'enseignant combinée à celle plus ancienne de conducteur routier, puis pour certains de formateur d'adultes, nécessite d'articuler différemment savoirs formalisés, savoirs formalisables et savoirs tacites (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002). Les professionnels, que nous avons suivis au niveau de leur passage dans le monde enseignant, revendiquent fréquemment des savoirs tacites ou expérientiels qu'il s'agit à présent de formaliser et d'organiser (pôle didactique), de faire vivre en situation de classe (pôle pédagogique). Réussir leur transformation en savoirs formalisables s'effectue aussi par le jeu des interactions dans le groupe de formation : questionnement, controverses professionnelles, accords sur tel ou tel point, présentations de plans de cours, analyse *a posteriori* de l'activité enseignante. L'action du collectif des stagiaires et surtout des formateurs consiste ensuite à faire advenir des savoirs formalisés, transférables à d'autres situations de travail et de formation.

Pour nos trois enseignants suivis dans l'étude, le milieu d'année est l'occasion de percevoir leur positionnement par rapport à ces savoirs. Alex reste centré sur des savoirs d'expérience, tacites, intégrant une forte charge affective et, dans les conditions de stage qui lui sont proposées, ne se préoccupe pas vraiment des savoirs didactiques nécessitant un processus de transposition. Il reste convaincu que cette opération coûteuse se fera plus tard, lorsqu'il sera « vraiment » confronté à l'enseignement. Un problème de sens rencontre ici une résistance à formaliser, ancrée dans un registre de valeur établi avant tout sur la relation au jeune, telle que construite dans l'expérience antérieure qui sert d'amarre pour traverser ce temps de formation perturbé.

Danielle, d'abord préoccupée par son positionnement en tant que femme dans un monde très majoritairement masculin, a d'abord activé des savoirs expérientiels pour asseoir sa légitimité. Après une période de tâtonnement en tant que contractuelle, elle s'oriente progressivement vers des formalisations didactiques associées à une dimension pédagogique, nécessaire pour mettre l'élève en activité d'apprentissage. Cette ouverture de fin de formation s'avère possible parce que la gestion de la classe et des dispositifs semble stabilisée. Enfin, Marc a développé de nombreux registres d'action auprès des jeunes et cette polyvalence est vécue comme un atout. Fort de savoirs pédagogiques relativement efficaces liés à ses qualités relationnelles, convaincu de la nécessité de formaliser sa pratique et de s'adosser à des savoirs constitués, il se centre sur ce qu'il considère comme un point faible : organiser la pertinence et la cohérence des contenus, penser les modalités d'évaluation dans une visée formative, etc.

Entrer dans une démarche réflexive suppose par ailleurs un engagement du professionnel qui identifie des besoins spécifiques liés à la pratique et choisit les moyens permettant d'y répondre de façon singulière et située. Le processus de formation participe au renouvellement de savoirs pluriels, composites, multidimensionnels. Les trois types de savoirs répertoriés par Cochran-Smith et Lytle (1999) sont ainsi diversement activés :

- les savoirs enracinés dans la pratique, subjectifs, personnels mais essentiels à l'enseignement ou à la formation prennent une place capitale chez ces anciens conducteurs routiers qui revendiquent leur expérience professionnelle antérieure comme un véritable atout pour enseigner et enrôler les élèves dans les apprentissages. Ce sont ces savoirs qui créent le lien et le sens, qui permettent de gérer au mieux la transition entre un monde professionnel et un autre, aux règles et normes très différentes ;
- les savoirs de la pratique, construits collectivement par l'analyse critique et systématique de l'enseignement ou de la formation, sont basés non seulement sur les connaissances formelles ou celles provenant des expériences personnelles, mais aussi sur les connaissances des autres ainsi que sur les dimensions socioculturelles du milieu. C'est ici que se joue le travail proposé à l'IUFM, les dispositifs professionnalisants invitant à partager et co-construire des savoirs, parfois en tension avec ceux valorisés par les enseignants en poste ;
- les savoirs pour la pratique, en lien avec des questions professionnelles, intègrent des connaissances apportées par les formateurs ou par des lectures ; ils sont diversement investis par les futurs enseignants que nous avons étudiés et semblent trouver leur mise en synergie dans l'écrit professionnel. Nécessitant des appropriations singulières, leur pertinence reste liée à l'intelligibilité qu'ils offrent pour requestionner les pratiques du terrain. Ces savoirs renvoient aussi à des formes de projections dans un futur proche, celui où les stagiaires seront enseignants à part entière et où les nouveaux contextes d'insertion créeront sans doute des besoins spécifiques.

■ ***Conditions de la transition professionnelle : dimensions contextuelle et temporelle***

Le passage d'un métier initial (décliné sous de multiples formes qui ont déjà généré des changements) à celui d'enseignant, suppose des contextes d'accueil favorables et articulés. L'alternance des temps de formation ne suffit pas à construire une professionnalité enseignante. L'accueil dans l'établissement, l'accompagnement du tuteur, l'adéquation des attentes de cet acteur privilégié avec les prescriptions de la formation sont autant d'éléments qui viennent structurer ou perturber l'entrée dans le métier. D'autre part, l'insertion dans l'établissement et les formes de socialisation qui s'y produisent restent des éléments importants pour s'approprier le genre professionnel (Clot, 1999), en comprendre les implicites, en mesurer les contours (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008). Le repérage de cette trame identitaire partagée facilite des prises d'autonomie, sur fond de reconnaissance du groupe professionnel, et permet à terme de développer un style propre que finalement chacun revendique à travers des représentations et

des valeurs qui orientent le parcours et donnent sens à l'action. Il s'agit en quelque sorte de connaître le milieu de pratique pour mieux se positionner et mieux assumer ses choix professionnels.

D'autres repères sont à construire dans l'espace de la formation où se joue une acculturation plus ou moins partagée, une mise à distance de l'action par la réflexivité et un étayage de son action entre pairs et experts : le groupe en formation est celui à qui on se réfère et auquel on en réfère, à la fois dans l'analyse de sa pratique et dans la construction d'un horizon de possibles. Pour Alex, cette mise en cohérence des espaces d'action est défailante, ce qui ne facilite pas son insertion professionnelle et l'amène à différer dans le temps l'entrée « effective » dans le monde enseignant.

L'étude montre l'importance du temps d'appropriation. L'expérience d'enseignement en tant que contractuels pour Danielle et Marc, sans formation et sans filet, a malgré tout permis de construire certains gestes professionnels plus ou moins étayés par les autres enseignants. Sur cette base, la formation devient une sorte de bonus, mais aussi un révélateur des impasses antérieures. L'image identitaire de soi dans ses débuts mise en regard avec les validations de fin de parcours atteste, à travers les progrès réalisés, du cheminement parcouru. Le temps de la maturation donne davantage de recul aux acteurs et une place particulière dans le groupe : un rôle de médiateur pour Marc qui se saisit de l'ensemble des enjeux de la formation ; un rôle de soutien pour Danielle qui se positionne ainsi comme une personne ressource dans le groupe de stagiaires, confortant un sentiment de reconnaissance déjà présent au niveau de son parcours antérieur.

Plus largement, cette temporalité génère des modes d'implication professionnelle en formation et dans l'établissement, repérable à travers le triptyque « sens-repères-contrôle » (Mias, 1998). En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de son parcours d'étudiant, de stagiaire et/ou de sa trajectoire professionnelle antérieure. Trouver cette mise en cohérence de soi par rapport à un environnement modifié prend du temps. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces de formation, traversés avec des statuts différents (ancien professionnel, enseignant-stagiaire). Là encore, le temps est nécessaire pour prendre ces repères dans un monde plus disparate qu'il n'y paraît à première vue. De plus, le passage du monde des routiers à celui des enseignants reste fragilisant et le travail sur les représentations montre les déplacements qui s'opèrent durant l'année de formation (Perez-Roux, 2008c).

Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées, dans le contexte du stage. Si le statut de stagiaire ne facilite pas le jeu des acteurs dans l'espace de travail, on constate que les différentes tâches attendues d'un enseignant sont assumées différemment en fonction des ressources développées par les stagiaires mais aussi du sens qu'ils donnent à leur action et des modes de reconnaissance qui en découlent. Cette reconnaissance, essentielle pour se définir comme professionnel, nécessite du temps. Le futur enseignant doit traverser l'épreuve de la formation et faire ses preuves, tant à l'IUFM que dans l'établissement où il effectue son stage. Cette entrée dans le monde enseignant génère donc des formes de remaniement identitaire que l'étude nous dévoile en partie.

■ *Dynamiques identitaires au cœur de la formation*

Etudier la manière dont les enseignants s'engagent dans un processus de professionnalisation permet d'appréhender les dynamiques identitaires qui s'y jouent, engageant divers registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité.

Dans le cas d'Alex, on assiste à une sorte de flou identitaire, lié, entre autres, à l'impossibilité de développer l'ensemble des compétences attendues, notamment au niveau des mises en œuvre dans la classe. Ne pouvant s'inscrire dans un changement radical, il reste ancré dans des

valeurs en continuité avec son parcours antérieur et vit à distance le monde enseignant. Le rapport aux élèves semble construit sur des valeurs qui heurtent les habitudes d'une forme scolaire dans laquelle cet enseignant a des difficultés à trouver sa « juste » place. La diversité des expériences n'est pas activée en tant que ressource dans le cadre du lycée mais plutôt comme un écran pour éviter d'assumer une posture d'adulte référent. Conscient de ce qui le distingue, soucieux de garder un côté « atypique » par rapport à un groupe professionnel qu'il juge peu ouvert, il ne se reconnaît pas non plus dans le collectif. Par ailleurs, l'accompagnement professionnel sur le terrain s'est avéré inefficace ou pour le moins construit sur un malentendu avec le tuteur en charge de lui faire comprendre la « loi du métier », les implicites du groupe professionnel, etc. La tension terrain/IUFM, non relayée par un travail effectif dans les classes, n'a pas pu aider Alex à se positionner. Pris dans un entre-deux identitaire, peu reconnu dans l'établissement comme partenaire à part entière, chargé de tâches annexes, il attend l'année suivante pour se lancer dans l'aventure ; un contexte d'affectation plus favorable au plan institutionnel et humain devrait lui permettre un engagement professionnel durable intégrant à la fois les dimensions transpersonnelle, interpersonnelle et personnelle du nouveau métier (Clot et Ruelland-Roger, 2008)¹⁰.

Dans le cas de Danielle, on assiste à une continuité dans le changement, parfaitement assumée car valorisante. L'appui sur des compétences avérées en termes de transport routier rend parfaitement légitime l'acte d'enseignement, vécu à la fois sur le mode de la passion du métier et sur celui des savoirs à transmettre ou à faire construire par les élèves. L'accès à un nouveau statut, attestant d'une forme de reconnaissance sociale, conduit à penser que Danielle a « tout à gagner » au niveau de sa vie personnelle à ce changement, surtout quand le registre professionnel vient appuyer une légitimité dans le monde scolaire. Fièrre de son parcours qui lui renvoie une image positive d'elle-même, elle construit progressivement un positionnement identitaire à travers des formes de reconnaissance dans l'établissement et dans la formation ; n'hésitant pas à travailler avec des pairs dans son secteur ou à s'ouvrir aux autres disciplines. Au fil des entretiens, se dessine l'amorce d'un réel développement professionnel. Enfin, la cohérence (unité) de son action se fonde sur un rôle d'éducatrice-accompagnatrice, sensible à la réalité de ses élèves et consciente de la nécessité de prendre davantage en compte leurs difficultés pour les aider à se construire.

Dans le cas de Marc, on assiste à une continuité des repères : employé, formateur d'adultes en CR, enseignant. Il comprend et intègre rapidement les attentes de la formation, trouve du sens à son action et construit de nouvelles compétences sur des domaines que sa courte expérience d'enseignant ne lui avait pas permis de déployer. On repère une identité plus affirmée qui s'appuie aussi sur des formes de reconnaissance d'autrui (élèves, pairs, collègues, formateurs, etc.). De plus, ce projet identitaire le conduit à mettre en synergie un ensemble de qualités qu'il a développées dans plusieurs domaines (sportif, musical, etc.) et qui, à l'occasion de ce passage, sont mises en cohérence. Sa connaissance des jeunes dans le milieu associatif, son expérience professionnelle diversifiée, l'amènent à organiser son action autour de valeurs de respect, de responsabilité, en lien avec l'équipe éducative. La dimension formative qu'il associe à sa vision de l'enseignement rend compte d'une identité professionnelle d'enseignant, au clair sur l'ensemble des missions qu'il devra assumer auprès des élèves et de l'institution.

■ **Projet identitaire comme mise à l'épreuve de soi**

Comme l'évoquent Mègemont et Baubion-Broye (2001), la construction identitaire suppose « *une conception du sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent* » (p.20). Le sujet, en présence de

¹⁰ Pour Clot et Ruelland-Roger (2008), l'analyse dynamique de l'activité s'organise autour de quatre instances du métier qui s'activent simultanément dans l'exercice du métier. L'instance impersonnelle correspond au travail prescrit (le référentiel de compétences) et à la façon dont il s'institutionnalise dans un contexte particulier (les injonctions locales d'une direction d'établissement, par exemple). L'instance transpersonnelle est structurée par l'histoire et la/les mémoire(s) collective(s) du métier. L'instance interpersonnelle s'alimente aux échanges et aux controverses professionnelles dans la communauté de travail. L'instance personnelle renvoie à la façon singulière de s'engager dans le métier pour y faire son travail.

rôles disparates, les interprète en fonction de fins préconçues ni dans les structures sociales, ni dans son histoire propre. Une conception systémique des activités du sujet et de leur développement tout au long de la vie est nécessaire à l'analyse des dynamiques identitaires qui se déploient dans une situation de transition, orientées vers un projet identitaire (Kaddouri, 2000). Ce projet identitaire, organisé autour de l'accès à un nouveau métier, intègre une mise en synergie des idéaux, des représentations et des pratiques, confrontées aux normes en vigueur dans le contexte de la formation comme dans l'espace de l'établissement. Il suppose une mise à l'épreuve du soi professionnel préalablement construit et qu'il s'agit de remanier. Des tensions sous-tendent ce processus et s'inscrivent dans une dimension prospective qui requestionne le passé ; nous rejoignons l'invitation de Dubar (2002) à analyser, à travers un retour sur le parcours antérieur, « *les mises en cohérence du récit du passé et de l'anticipation d'avenir en même temps que de [l'] engagement dans les relations de travail et [l'] affrontement avec les normes des politiques scolaires. Toujours cette double transaction constitutive de la construction/destruction des mondes autant intimes (vécus) que sociaux (partagés)* » (p.136).

De fait, l'étude souligne l'importance du suivi de ces enseignants qui élaborent à travers leur discours une identité narrative (Ricoeur, 1990) et procèdent face à leur interlocuteur (ici le chercheur) à une mise en intrigue de leur trajectoire. Cette opération, en partie inconsciente, facilite la connexion entre des événements disjoints et intègre à la permanence dans le temps, ce qui renvoie plutôt à la diversité, la variabilité, la discontinuité (Kauffman, 2004). Cette puissance d'unification dont chaque individu est porteur permet l'inscription dans une dynamique conciliant continuité et changement, définition de soi et reconnaissance d'autrui, unité et diversité. Elle accompagne la transition professionnelle et fait de la recherche un levier pour se reconstruire *Autre* dans un avenir déjà amorcé, sans perdre ses ancrages. Un pas de côté, un changement de cap, mais aussi un horizon de possibles qui ne renie en rien les gestes et les valeurs de l'ancien métier ; il s'agit d'en assurer la transmission, tout en renforçant un sentiment de réalisation de soi et, à terme, celui d'une plus grande reconnaissance sociale.

■ **En ouverture...**

Au-delà de ces parcours singuliers, l'étude réalisée dans son ensemble montre que les processus repérés chez les enseignants de CR peuvent se transposer à d'autres enseignants en reconversion professionnelle. Les remaniements liés à ce projet engagent le sujet dans des formes de recomposition identitaire plus ou moins abouties.

Au final, cette étude ouvre de nombreuses perspectives de recherche et de formation : la diversification croissante des parcours permettant d'accéder au métier enseignant nécessite plus que jamais des modalités de professionnalisation réajustées et efficaces.

Bibliographie

ALSENE M., GAMACHE M. & LEJEUNE M. (2002), « Gestion des savoirs et gestion des compétences : une articulation possible mais limitée », *Actes du 1er Colloque en Gestion des compétences et des connaissances*, Nantes, pp. 27-31.

BALLEUX A. (2006), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport d'un processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carrièreologie*, n°10(4), pp. 603-627.

BLIN J.-F. (1997), *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'harmattan.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y. & RUELLAND-ROGER D. (2008), « Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ? », *Recherche et Formation*, n°57, pp. 51-63.

COCHRAN-SMITH M. & LYTLE S.-L. (1999), « Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities », *Review of Research in Education*, n°24, pp. 249-305.

DUBAR C. (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUBAR C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue Française de Sociologie*, n°4, pp. 505-529.

DUBAR C. (2002), « Entretien avec A. Gonin-Bolo », *Recherche et Formation*, n°41, pp. 131-138.

GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants débutants: faire ses classes*, Rennes, PUR.

HETU J.-C., LAVOIE M. & BAILLAUQUES S. (Eds, 1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.

JODELET D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

KADDOURI M. (2000), « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires », *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, C. Gohier & C. Alin (dir.), Paris, L'Harmattan, pp.195-212.

KADDOURI M. (2006), « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G de Villers & M Kaddouri (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp.121-145.

KAUFFMAN J.-C. (2004), *L'invention de soi ; une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.

MEGEMONT J.-L. & BAUBION-BROYE A. (2001), « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle », *Connexions*, n°76, pp. 15-28.

MIAS C. (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris, L'Harmattan.

MOSCOVICI S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

PEREZ-ROUX T. (2007), « Tenir comme enseignant d'EPS : entre modèles professionnels et implication personnelle », *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, A. Gonin-Bolo (Ed.), Paris, Belin, pp. 53-74.

PEREZ-ROUX T. (2008a), « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Ed.), Paris, L'harmattan, pp. 49-80.

PEREZ-ROUX T. (2008b), « Devenir enseignant de lycée professionnel : une construction entre tensions et ajustements aux élèves », Symposium Duceux, *Colloque Efficacité et Equité*, Rennes, contribution 4, pp. 34-43. http://ent.bretagne.iufm.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/index.

PEREZ-ROUX T. (2008c), « Identité(s) : quelle(s) définition(s) de soi sous le regard d'autrui ? », *Moi le groupe*, A. Theval, Zedélé Editions, http://editions-zedeled.net/Livres-extraits/moi-le-groupe_supplement.pdf

PEREZ-ROUX T. (2011), *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*, Paris, EP.S.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

ROUX-PEREZ T. (2006), « Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS », *Revue STAPS*, n°72, pp. 35-47.

SCHÖN D.-A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand & D. Gagnon), Montréal, Editions logiques (première édition 1983).

TAP P. (1998), « Marquer sa différence », *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), Auxerre, Sciences Humaines, pp. 65-68.

TARDIF M., CASTELLAN J. & PEREZ-ROUX T. (2010), « L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°13(1), pp. 9-20.

WITTORSKI R. & BRIQUET-DUHAZE S. (dir.) (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan.

L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné

André Balleux¹

Résumé

La recherche présentée ici a permis de suivre des enseignants de formation professionnelle du Québec au cours de leur entrée en enseignement. Trois particularités marquent leurs débuts dans la profession : une transition entre l'exercice du métier et la profession enseignante, une immersion en enseignement et une insertion dans un centre de formation professionnelle en même temps que dans un programme universitaire de formation à l'enseignement. Après quatre années de recherche sur ce premier aspect qu'est la transition entre métier et enseignement, le processus commence à être mieux compris comme un segment de vie professionnelle décliné en quatre temps forts : le temps du métier, le temps du changement, le temps de l'entrée en enseignement et le temps de la consolidation professionnelle. Mais au-delà de ces quatre étapes, il faut voir ici la rencontre de deux temporalités : celle du parcours biographique qui donne un sens particulier à la transition, à un moment unique de la vie et celle du processus au quotidien où la personne est aux prises avec les nombreux changements qui l'affectent. Et au bout de ce parcours, si le passage du métier à l'enseignement est réussi, on voit émerger une maturité vocationnelle renouvelée.

« Au cours d'une vie, chaque individu part en quête de son identité, parfois au milieu des autres ; cependant lorsqu'il se trouve, c'est en lui-même, pas à l'extérieur de lui ». (Schmitt É.-E., 2005, p.95)

L'entrée dans la profession est une étape cruciale de la carrière des enseignants (Lévesque et Gervais, 2000 ; Cattonar, 2008), essentielle autant pour les premières années que pour la poursuite dans la profession. Au Québec, pour les enseignants débutants en formation générale, bon nombre d'auteurs s'accordent pour dire que cette entrée constitue une période difficile et frustrante (Mukamurera, 2005). Les nombreuses études qui ont couvert différentes facettes de l'insertion permettent aujourd'hui d'en dresser des tableaux partiels certes, mais suffisamment explicites pour se faire une idée de l'urgence de la situation. Choc des réalités, malaises profonds, responsabilités élevées, stress considérable, charge de travail souvent excessive, précarité et abandons importants, accompagnements insuffisants (Lamarre, 2004 ; Mukamurera, 2005) en donnent une image peu enviable.

1. L'entrée en enseignement professionnel

Pour les enseignants débutants en formation professionnelle, l'entrée en enseignement obéit sensiblement aux mêmes conditions que celles des collègues de formation générale évoquées plus haut, puisqu'ils évoluent dans le même système scolaire et globalement dans les mêmes organisations. Néanmoins, pour eux, des événements majeurs se déroulant presque en concomitance viennent complexifier leur entrée en enseignement : une

¹ Professeur, Université de Sherbrooke.

transition professionnelle entre l'exercice d'un métier et son enseignement ; en même temps qu'une insertion dans un centre de formation professionnelle, une immersion en enseignement sans formation préalable et enfin, au bout de quelques mois, une entrée en formation universitaire à l'enseignement.

■ ***Une transition professionnelle***

Celle-ci s'inscrit dans une vie professionnelle déjà bien entamée. Si l'âge moyen du personnel enseignant en formation professionnelle (tout statut d'emploi confondu) se situe à 45 ans (MELS, 2008), celui des débutants se situe en moyenne au moment de leur transition autour de 40 ans (Balleux, 2006b). Il s'agit pour eux d'un changement de carrière après avoir exercé le métier pendant près de quatorze ans (Balleux, 2006b). Leur maîtrise des compétences de métier et leur connaissance des contextes d'exercice figurent d'ailleurs parmi les premières exigences d'engagement, les situant pour beaucoup au faîte de leur expertise professionnelle et de leur connaissance disciplinaire. Ce lien avec le métier va rester très fort au cours des premières années parce qu'à cause des conditions précaires d'engagement, plusieurs maintiennent leur lien d'emploi avec le métier (Caron et St-Aubin, 1997 ; MEQ, 2001) partageant ainsi leur temps entre l'enseignement et la pratique du métier.

■ ***Une immersion en enseignement***

C'est au cœur même de cette entrée en enseignement professionnel que se trouve cette particularité si exclusive à la formation professionnelle. En effet, comme aucun cadre légal ne les y oblige, on voit ces néo-enseignants exercer la profession sans formation préalable. L'immersion doit donc être prise en son sens littéral, puisqu'au premier contact avec leur classe, ils sont en pleine responsabilité, sans supervision directe (Boudreault, 2009). Cette particularité a des origines historiques, car le recrutement dans les premières écoles de métier se faisait dans le bassin des gens de métier en exercice, par cooptation à travers les réseaux professionnels et cette pratique habituelle en a fait un des fondements du recrutement et de la gestion du personnel enseignant de formation professionnelle au Québec. Au cours de cette immersion, l'enseignement reste imprégné des savoirs de métier acquis par la pratique plutôt que par de longues études (COFPE, 1998) et d'un rapport au métier fortement teinté par les situations de travail (Marchessault, 2004).

■ ***Une double insertion***

Les conditions d'insertion dans les centres de formation provoquent des situations faites d'incertitude et d'instabilité, de précarité, d'horaires morcelés, de chevauchement entre l'exercice du métier et l'enseignement, ce qui constitue des tranches de vie difficiles à assumer surtout lorsque les enseignants ont charge de famille. Pourtant, malgré ce contexte éprouvant, 84,2% des enseignants débutants reconnaît avoir développé un sentiment d'appartenance à l'égard de son centre de formation (Descheneaux, Roussel et Boucher, 2008). De plus, à cette insertion dans un centre, il faut ajouter l'inscription à un programme universitaire de formation à l'enseignement. Cette situation crée alors une nouvelle appartenance, déstabilisante dans la mesure où l'université est restée jusque-là, pour la plupart, comme un monde inaccessible vis-à-vis duquel ils se sentent comme des imposteurs (Beaucher, 2006). Rappelons aussi que, pour la plupart, leur parcours académique antérieur ne les a pas préparés à une formation universitaire et encore moins à une formation à l'enseignement.

■ ***Conséquence : un abandon considérable***

Ces conditions difficiles expliquent sans doute pourquoi on peut déplorer un taux considérable d'abandon de 33,6% pendant les cinq premières années et que parmi eux, 25% avait déjà quitté la profession au cours de la première année (Tardif, 2001). Dans son étude des facteurs d'abandon des enseignants de formation professionnelle en début de carrière, Loignon (2006) a relevé que le manque de temps affecte surtout la préparation de cours, le soutien au plan pédagogique, la présence d'une relation privilégiée avec une personne-ressource compétente.

Cette auteure pointe encore des éléments qui appartiennent à l'individu lui-même comme le sentiment d'efficacité en enseignement, le stress lié à l'enseignement, la qualité de vie et la mobilité de la famille. Elle note enfin beaucoup de déceptions et de frustrations, mais elle relève par ailleurs que même après un abandon, ce bref passage en enseignement peut être considéré après coup comme une expérience existentielle bénéfique.

2. Les objectifs de cette recherche

Parmi ces événements marquants de l'entrée en enseignement professionnel mentionnés plus haut, notre recherche étudie le processus de transition professionnelle à l'intérieur de son contexte organisationnel

particulier. Il s'agit donc de prendre en compte les démarches individuelles autant que de bien saisir les modalités de début de carrière imposées aux enseignants par les institutions qui les accueillent. Plus spécifiquement, cette recherche vise à mieux comprendre les trajectoires biographiques et professionnelles qui ont amené les individus à cette transition vers l'enseignement et à dégager les étapes vécues au cours de cette transition

3. Le cadre de référence

Pour cette recherche qui a un caractère exploratoire, nous souhaitons travailler à partir d'un cadre déclencheur, composite et évolutif, capable de préciser un « univers interprétatif »

(Paillé et Muchielli, 2003) adapté à notre objet de recherche. C'est donc dans la mouvance d'une double perspective, psychosociale et développementale, qu'émerge cette étude sur la transition. D'où l'importance de questionner celle-ci dans la durée d'un parcours biographique, mais aussi de la repérer à l'œuvre dans l'instant des événements vécus par la personne.

■ Un événement significatif dans un parcours de vie

Les écrits portant sur le développement psychosocial de l'adulte et sur les cycles de vie, nous permettent de jeter deux regards complémentaires. D'un côté, ils permettent de formuler l'hypothèse que cette transition ne s'effectue pas à un moment quelconque de la vie, mais surtout qu'elle prend un sens particulier à ce moment déterminé de l'existence. D'un autre côté, ces travaux reflètent aussi l'histoire individuelle qui, en mettant en jeu des motivations existentielles et professionnelles puissantes, transite entre crise, rupture et dépassement (Kaes et al., 1997) et procède ainsi d'un processus de changement.

• *La transition comme étape du développement psychosocial de l'adulte*

Si Jung (1971), Bühler (1935) et Érikson (1950), considérés comme les pionniers ont ouvert la voie, de nombreux autres comme Neugarten (1969), Levinson (1978), Havighurst (1972) et Gould (1975) en ont été les dignes continuateurs. Malgré leurs divergences sur les grandes étapes et le sens à donner à ces parcours de vie, leurs travaux nous laissent entrevoir que la transition que connaissent les enseignants de formation professionnelle ne s'effectue pas au hasard. Dans notre première enquête, elle touche en effet majoritairement la tranche d'âge des 35-45 ans, elle fait appel à des motivations profondes liées autant à l'existence qu'à la profession et si elle apparaît d'abord comme professionnelle, la transition se colore inévitablement d'aspects existentiels.

• *La transition comme processus d'un mouvement de passage*

Pour Bridges (2006), la transition est une « *réalité psychologique subjective* » (p.2) marquée par les adaptations internes que les événements vécus entraînent et qui s'inscrit dans le temps. En faisant l'étude de la transition comme mouvement de passage, nous avons constaté que dans le

déroulement de son processus, celle-ci ressemble étrangement à d'autres passages, comme le deuil (Kübler-Ross, 1975), le changement (Borgen, 1997), le processus migratoire (Stern, 2003) et la socialisation organisationnelle (Delobbe et Vandenberghe, 2000). Dans un souci de rassembler et d'intégrer les différents apports que constituent les études sur les mouvements de passage, nous nous sommes donné (Balleux, 2006a) un cadre d'analyse fusionnant les éléments les plus porteurs de ces différents points de vue. Le tableau suivant reprend les grandes lignes de cette proposition.

Tableau 1- Étapes d'un processus de transition (Balleux, 2006a, p.620)

AVANT	PENDANT	APRES
Une page existentielle est en train de se tourner par un mouvement de passage	Un entre-deux identitaire et culturel provoque un déchirement brutal	Un aboutissement amène à assumer progressivement ses deux appartenances
Achèvement Détachement Rupture progressive	Dépaysement Perte des lieux connus Étonnement	Émergence d'une double identité Reconstruction dans l'unicité Acceptation d'une identité composite
Décision de partir Recherche d'informations Choix d'un nouveau monde	Choc culturel Perte des schèmes de référence Différence entre les attentes et la réalité	Intégration de deux cultures Intégration de la nouveauté Fusion des éléments anciens
Préparation du départ Attente et anticipation Démarches administratives	Choc identitaire Fragilité de l'identité Déchirement	Adaptation au nouveau contexte Expérience significative Lâcher prise
Deuil Perte et renoncement Séparation	Entre-deux Perte de sens Essentielle errance	Accomplissement Maîtrise des situations Aisance

4. Approche méthodologique

À l'heure où nous disposons de quelques données générales sur cette situation problématique, il est devenu important de mieux la comprendre à partir du regard que les sujets portent eux-mêmes sur le phénomène.

■ Les participants à la recherche

Respectant les données récentes sur le genre, l'âge et l'expérience des enseignants de formation professionnelle (Balleux 2006b ; Tardif, 2001), nous avons constitué un échantillon composé de 2/3 d'hommes et de 1/3 de femmes, d'environ 40 ans, ayant une expérience sur le marché du travail lors des débuts en enseignement d'environ quinze ans dans des secteurs de formation différents et inscrits récemment à la formation universitaire. Nos critères ont ciblé vingt-un individus et parmi eux, sur une base volontaire, neuf personnes ont accepté de collaborer à la recherche.

■ Les instruments de collecte des données

Deux types d'instruments de collecte de données ont été utilisés au cours de cette recherche : l'entrevue semi-dirigée et le récit de pratique (Van der Maren, 2003). La première, pour recueillir les éléments biographiques et professionnels, a été passée au cours des six premiers mois de l'entrée en enseignement, visant à cerner la vie professionnelle qui a précédé la transition et les premiers mois en enseignement. Le deuxième, pour suivre le cheminement tout au long du

processus, a été demandé quatre fois au cours d'une période qui a duré 30 mois, couvrant ainsi globalement les quatre premières années en enseignement.

■ **L'analyse des données**

Dès la fin des deux premières entrevues, nous avons traduit les données en récits phénoménologiques (Paillé et Muchielli, 2003 ; Balleux, 2007) qui se sont complétés au fil des trois années, constituant aujourd'hui des cas de parcours exemplaires (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010). Ensuite, les données recueillies au cours des entrevues et des récits de pratique ont été traitées suivant les procédés d'analyse de discours. À l'aide du cadre déclencheur présenté, nous avons effectué une codification descriptive des unités de sens dans le but de générer de larges catégories, mais sans pour autant nous priver d'en laisser émerger de nouvelles si le besoin s'en faisait sentir.

5. Présentation des résultats

Au cours de cette recherche, nous découvrons que la transition professionnelle est marquée par quatre périodes importantes, très variables en fonction du temps et des individus. Tout d'abord, la première vie professionnelle antérieure ancrée dans le métier ; ensuite, une période de questionnement face à un éventuel virage vers l'enseignement ; plus tard, l'entrée en enseignement et enfin, l'adaptation et la régulation à l'enseignement et à son contexte.

■ **La première vie professionnelle, point de départ et de continuité de la transition**

La première entrevue porte sur le passé professionnel et cette lecture du passé qui est demandée *a posteriori* se fait donc à la lumière des événements vécus au quotidien de l'entrée en enseignement. Voilà peut-être pourquoi en cherchant un sens au passé professionnel, ces néo-enseignants tendent d'y retrouver un fil conducteur entre métier et enseignement. Au-delà des parcours et des expériences singuliers, ils découvrent que de nombreux apprentissages réalisés au long de la vie professionnelle et personnelle peuvent devenir riches de sens pour l'enseignement. Ainsi, pour Pascal, enseignant en mécanique automobile, « *sans l'expérience du métier, sans cette partie solide en moi, mon côté garage comme je dis toujours, j'aurais probablement démissionné* ». De la sorte, une expérience professionnelle variée, diverses formations suivies, des stratégies d'apprentissage personnelles ainsi que des activités de la sphère sociale et parentale facilitent l'enseignement et la mise en contexte du métier. Enfin, l'entrevue est pour chacun l'occasion de dresser un premier bilan de cette portion de vie professionnelle.

■ **Une page existentielle et professionnelle est en train de se tourner**

Avec la deuxième entrevue, nous arrivons à cette étape cruciale du parcours professionnel où s'ouvre la porte vers l'enseignement. Ainsi, un jour et de manière parfois presque imperceptible, se glisse l'idée que l'enseignement peut entrer dans le champ des possibles. S'engagent alors une intense période de réflexion ainsi que la prise en compte de multiples éléments qui permettent d'analyser cette nouvelle option. Certains ont pris goût à une première expérience de formateur en milieu de travail. Au cours de cette aventure, Maryse, enseignante en secrétariat, se rappelle : « *Tout à coup, je me sentais utile, j'avais l'impression, comment dire, de faire quelque chose d'important au lieu de travailler dans l'ombre* ». Pour d'autres, c'est le contexte de travail qui pousse à en sortir, qu'un besoin de changement plus évident ou qu'une certaine fatigue du métier apparaisse, au sens propre à cause de problèmes de santé ou au sens figuré, parce que le travail est devenu routinier, sans défis réels, provoquant une forme d'usure et de souffrance insidieuse (Dejours, 1998). L'instabilité, la stagnation du salaire et l'insécurité liées aux conditions d'exercice du métier créent aussi cette occasion de jeter un regard ailleurs. Dans

certains cas, les proches ne sont pas en reste dans ce questionnement, car ils manifestent des réactions vives par rapport à la place grandissante qu'avait pris le métier dans leur vie et ils poussent à la recherche d'un meilleur équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale ou sociale. D'autres fois, ils prennent position et comme le pense Gilles, enseignant en charpenterie : « *Heureusement que ma famille était là pour me soutenir dans ma décision, parce qu'au même moment, mon employeur me chantait mes qualités pour pouvoir me garder. Qu'est-ce que j'aurais fait ?* ».

De plus, le hasard est souvent invoqué comme l'élément déclencheur, car pour la plupart des personnes qui n'avaient pas pensé à l'enseignement auparavant, il est identifié comme la genèse d'un mouvement qui au départ leur semble étranger ou qui ne leur appartient pas. Mais à lui seul, le hasard ne peut motiver un tel changement et cet effet de halo qu'il produit sur les circonstances, qui déclenchent le mouvement de passage, ne peut nous cacher le fait que cette réponse entre en résonance avec une certaine idée de l'enseignement (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010). Pour certains, l'enseignement était là comme un intérêt inconscient alors que d'autres se sont identifiés à des modèles forts d'enseignants ou non, présents dans l'entourage.

■ **L'entrée en enseignement, une mise à l'épreuve**

Cette étape est souvent précipitée puisque les personnes ont peu de temps pour se préparer adéquatement. Elle est aussi fragmentée dans la mesure où elles partagent leur temps de travail entre le métier et l'enseignement qui se présente par intermittence. C'est donc une entrée empreinte de précarité, qui génère beaucoup d'incertitudes, de compromis et de renoncement. « *C'est très dur d'être impuissante devant la précarité d'emploi* », pense Kathy, enseignante en coiffure, alors que justement en entrant en enseignement, elle aspirait à plus de stabilité. Dans bien des cas, il faut aussi maintenir une grande disponibilité pour ne pas perdre une très relative ancienneté, accepter parfois une baisse de salaire, souvent donner les seuls cours disponibles et enfin, aspect non négligeable, accepter d'entreprendre une formation universitaire en pédagogie.

Ces premiers moments en enseignement sont d'abord des occasions de perdre des illusions. La remarque de Pascal, « *Moi, je pensais qu'un prof, quand il ne donnait pas cours, il était chez lui* » est éloquent à cet égard. Mais c'est aussi des moments pour faire des constats lucides imprimés dans des images fortes de leur situation : manque de soutien, charge de travail considérable, complexité de l'acte d'enseigner : « *c'est la face cachée du métier de prof* » conclut Pascal avec philosophie. Ainsi, l'accompagnement n'est pas toujours au rendez-vous de ces moments difficiles alors que l'accueil se limite souvent à une rapide visite des lieux. « *Il faut avoir la couenne dure* », constate Jocelyne, enseignante en comptabilité, car la charge de travail est exigeante, surtout dans un contexte de suppléance où il faut parfois gérer cette conciliation de différentes charges de cours dans différents centres en même temps. Mais le choc qui les atteint le plus est sans doute la rencontre avec les élèves et la découverte de leur présence nécessaire. Marcel, enseignant en électricité, confie un peu honteusement : « *Bien sûr que je savais qu'il y avait des élèves, mais avant, je ne les voyais pas, ou peut-être seulement comme un bloc (...) je m'attendais à ce que tout soit structuré, tu sais, comme le code d'électricité...* ». L'acte d'enseigner se révèle alors dans toute sa complexité et dans la nécessité de son propre apprentissage. La démotivation des élèves, parfois leur peu d'intérêt face à l'apprentissage de leur métier et la nécessité de « faire de la discipline » viennent entacher la perception d'une profession qu'ils avaient idéalisée. Ce sont des moments où les repères et les certitudes vacillent alors que l'énergie se concentre sur l'action immédiate et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées.

Arrive aussi à cette période l'obligation d'entreprendre des études universitaires. Quoique positive et répondant à un désir d'apprendre ou de relever un défi, la formation à l'enseignement est vue généralement comme une surcharge de travail. Orientée vers la professionnalisation à l'enseignement, visant une meilleure instrumentation des débutants, elle est néanmoins vécue comme exigeante en termes de travaux personnels, laissant peu de place au métier d'origine et perçue comme une structure lourde et imposant un processus très long.

■ ***L'adaptation et la régulation à l'enseignement et à son contexte***

À cette étape, on peut dire globalement que les conditions de travail et la qualité de vie se sont améliorées, par une plus grande stabilité en un même lieu de travail. Malgré la perception que le travail d'enseignant reste difficile et exigeant en termes de préparation, ils sont plusieurs, après quelques trimestres en enseignement, à porter un regard plus critique sur les aspects organisationnels du centre et du programme. En disant : « *je comprends mieux le système et je repère plus facilement ce que je peux dire ou faire pour régler mes problèmes* », Marcel joue de prudence pour s'adapter et consolider sa place. Comme bien d'autres, il juge plus pertinent de rester discret et d'user de stratégies. À ce stade, tous reconnaissent que la formation universitaire est pertinente et aidante.

Cette relative solidité en enseignement et une partielle stabilité des statuts se traduisent par le sentiment d'avoir enfin trouvé leur place dans cette profession. Pour Joël, enseignant en réfrigération, en retrouvant une certaine aisance, après s'être perçu comme incompetent au cours de cette longue période de transition, il constate que « *c'est comme si j'avais pris ma vraie place, oui, repris ma place et puis que tout rentrait dans l'ordre, que j'étais comme avant...* ». Beaucoup se considèrent comme des professionnels de l'enseignement autant que du métier et sont en mesure de définir plus clairement leur rôle et leurs priorités comme enseignants. C'est aussi l'identité professionnelle qui se précise, une identité bicéphale d'enseignant et de professionnel du métier. Quelques rares personnes continuent à pratiquer le métier et l'enseignement en parallèle parce qu'ils désirent rester en contact direct avec les deux mondes, « *le meilleur des deux mondes* » ajoutera Gilles. Mais si la plupart abandonne l'exercice du métier pour se consacrer uniquement à l'enseignement, tous se disent préoccupés par le maintien de leurs connaissances et de leurs compétences de métier. À ce propos, Joël pense que « *dans toute cette histoire, le grand perdant, c'est le métier... si on ne se tient pas à jour, comme professionnel du métier, on est largué au bout de quelques temps...* »

Après quatre ans en enseignement, le stress diminue, du moins pour ceux qui ont décroché un engagement continu. Avec l'obtention de celui-ci, les enseignants sentent que leur travail est davantage reconnu. L'accès à un bureau dans le centre de formation facilite une meilleure organisation du temps et améliore la qualité de vie au travail de façon générale. La présence au centre sur une base plus stable facilite aussi la création de liens avec les collègues. Le climat de travail, les bonnes relations avec les collègues, l'esprit de collaboration et l'entraide augmentent le sentiment de bien-être au travail et favorisent le maintien dans cette profession. L'avenir professionnel en enseignement n'en est que plus attrayant dans un tel environnement. D'autres, n'ayant pas obtenu de contrat continuent à chercher leur place dans les conditions plus incertaines liées au statut à taux horaire, ce qui maintient une insatisfaction constante.

6. Discussion des résultats

Réalité indissociable de l'entrée en enseignement professionnel, la transition entre le métier et l'enseignement est parcourue par deux dimensions temporelles. Tout d'abord, celle qui insère la transition dans le cours bien avancé d'une vie professionnelle. Ensuite, celle des multiples instants d'un processus de changement, avec des événements décisifs et des crises porteuses de dénouement. Nous souhaitons engager cette discussion des résultats à partir de ces deux plans temporels complémentaires (Elder, 1994), car le processus de transition ne peut se comprendre de notre point de vue que si on se réfère à la tranche de vie qui le porte.

■ **La transition : un segment significatif d'un parcours de vie**

La transition doit être replacée dans le contexte général du cheminement personnel de chacun (Bridges, 2006), mais ce n'est pas tant l'âge qui est important ici que la tranche d'âge et les aspirations qui l'habitent.

• *Une étape importante du parcours de vie*

Il faut inscrire en effet cette tranche de vie des 45 ans dans l'espace du mitan de vie, une période intense et chargée de signification au plan du développement de l'adulte (Houde, 1999). Dans notre recherche, nous constatons que c'est l'individu et son environnement immédiat qui sont bouleversés par cette transition à un moment crucial où la vie professionnelle se définit à nouveau. Au dire de plusieurs, la fin de l'exercice du métier est porteuse d'espoirs vers l'enseignement et ouvre à un cheminement à l'issue duquel ils se découvrent, personnellement et professionnellement différents de ce qu'ils étaient au départ. « *Depuis quelque temps, je ne me reconnais plus, je ne suis plus pareil... j'ai vraiment changé* » fait remarquer Pascal. C'est ce qu'avaient suggéré Levinson et ses collaborateurs (1978) à propos des grandes tâches que mène l'adulte à cette étape de sa vie : réévaluer son passé, modifier sa structure de vie et atteindre ainsi une plus grande individuation. De plus, ce changement de cap n'est pas un passage anodin d'un travail à un autre, car il se poursuit dans une lente transformation d'où émergent des intérêts qui « *ont jusque-là été maintenus sous silence* » (Houde, 1999, p.37). En effet, à travers l'opacité des témoignages, il faut entendre cette résonance avec l'enseignement même s'il est souvent interprété comme le fruit du hasard, même s'il apparaît au départ comme une voie totalement inimaginable. À Maryse qui exprime que « *l'idée d'aller enseigner dans un centre de formation professionnelle a fait son chemin sans que j'y fasse attention* », Jocelyne peut répondre que « *c'est comme si tout à coup, j'avais besoin dans ma vie de relever un grand défi, comme celui d'aller enseigner* ». La générativité (Erikson, 1980) est aussi un autre descripteur de cette étape de vie, non seulement parce qu'elle illustre ce besoin de transmettre aux générations suivantes, mais aussi parce qu'elle donne à comprendre les interactions intergénérationnelles. Ainsi pour Gilles « *Former une main-d'œuvre mieux préparée* », c'est la formule qui l'appelle à l'enseignement mais il souhaite aussi mieux comprendre la génération future, « *être prof, c'est une place unique pour ça* ».

• *Une reconversion volontaire*

Rappelons que pour ces enseignants, il s'agit bien comme le décrit Négroni (2005) d'une reconversion professionnelle volontaire. À un âge où ils pourraient s'attendre à profiter de leur expertise et des acquis de leur carrière professionnelle, ils choisissent une véritable « *bifurcation biographique* » (Négroni, 2005, p.331), qui a pu apparaître pour quelques-uns comme un retour à la case départ. Car s'ils revivent la première insertion au travail avec ses inquiétudes et son stress de l'inconnu, ils sont confrontés aussi à un retour aux études pour lesquelles ils avaient manifesté plutôt de la distance. Au brouillage des repères (Camilleri et Vinsonneau, 1996), s'ajoute le brouillage des âges (Boutinet, 2002), car ils n'ont plus tout à fait l'âge d'entreprendre de longues études et ils ne peuvent s'appuyer sur les conseils habituels de l'entourage ni compter sur les repères de l'environnement immédiat. Le modèle est donc à construire seul, au fur et à mesure des ajustements aux réalités nouvelles.

• *L'empreinte de l'expérience*

L'expérience a été jusque-là au cœur de la construction de l'expertise de métier. Si elle crée de fait l'assurance dont a besoin l'individu pour se lancer en enseignement, la pratique du métier est aussi la base sur laquelle s'appuie l'enseignement, en permettant une réelle contextualisation des savoirs. Cet héritage du métier est marqué par la « *trajectoire subjective* » (Demazière et Dubar, 2004, p.301), car il laisse des traces profondes à tous les plans de la nouvelle vie professionnelle, des valeurs ainsi que des conceptions de la vie et de l'éducation en général. Mais plus globalement, comme l'avaient déjà constaté de nombreuses recherches sur la

transition, l'expérience de vie constitue aussi au fil du temps un répertoire de ressources et de réponses diversifié et pertinent qui facilite l'adaptation au travail (Ashforth et Saks, 1997).

- *Une maturité vocationnelle renouvelée, mais parfois encore instable*

Boutinet (2002) a proposé qu'à travers crises et transitions, l'individu peut aboutir à un état d'équilibre psychologique plus élaboré appelé « *maturité vocationnelle* » (p.60) et à une plus grande autonomie. Selon lui, résoudre les indécisions de départ, s'adapter à de nouveaux rôles, acquérir de nouvelles compétences et renouveler les interactions entre soi et l'environnement socioprofessionnel sont des indicateurs de cette maturité. Ces étapes nous semblent aussi franchies par ces enseignants, mais cette maturité est aussi de notre point de vue une maturité retrouvée sinon renouvelée après les bouleversements d'une transition réussie. En effet, cette résolution de problèmes au quotidien, les choix d'abandonner le métier pour se consacrer à l'enseignement, les différents rôles liés à l'intervention auprès des élèves, au rapport avec les collègues et à la vie du centre de formation, la maîtrise progressive des compétences en enseignement et les nouveaux modes d'interaction avec le monde scolaire constituent autant de témoins d'un développement professionnel réussi. « *Tout un parcours, mais tant que tu n'es pas dedans, tu ne le sais pas...* » conclura Marcel.

■ **La transition : un processus de transformation vécu au quotidien**

Si la transition professionnelle fait sa marque dans un parcours de vie, elle se déroule aussi au quotidien, en une série d'instantanés, d'événements, de crises qui sont des occasions de développement autant que de deuils des anciennes réalités (Boutinet, 2002).

- *Une période de rupture et de continuité entre le passé et le présent*

Du point de vue de la carrière, il y a rupture pour les uns puisqu'il leur faut s'adapter à un nouveau contexte de travail, mais il y a aussi rupture quand le passage en enseignement est un événement vécu au quotidien en totale déconnexion avec le passé, comme pour Gilles : « *C'est là que j'ai mesuré le gouffre qu'il y avait entre le métier et l'enseignement... ce n'est pas parce que tu sais faire le travail que tu sais l'enseigner !* ». Alors que pour d'autres, le métier antérieur s'intègre naturellement à l'enseignement et s'y prolonge dans une continuité rassurante, ce qui fait dire à Jocelyne « *Il n'y a rien que je n'aurai fait dans ce métier* ». Enfin, il y a parfois une rupture temporaire du processus par un retour momentané au métier ainsi qu'une rupture définitive quand l'enseignement exige un tribut jugé trop lourd à payer.

- *Une étape difficile mais nécessaire de développement professionnel*

L'immersion complète en enseignement professionnel en fait au premier chef une intense période de formation initiale à l'enseignement. Si elle s'apparente beaucoup à de l'autoformation (Pineau, 1995) et même souvent à de la formation sur le tas, elle constitue un défi de taille pour ces débutants, car comme leurs collègues de l'enseignement général, ils découvrent brutalement que l'enseignement est une profession difficile, siège de tensions et de dilemmes à résoudre le plus souvent dans l'urgence (Tardif et Lessard, 1999). Jocelyne le dit bien : « *on cherche tout le temps des méthodes pour que ça aille mieux, mais finalement on bricole beaucoup* ». De plus, si des éléments favorables ont été relevés comme l'encouragement et la reconnaissance des collègues, ils sont loin d'être présents partout. Reposant sur les bonnes volontés, cet environnement relationnel contribue donc de manière inégale au développement professionnel.

- *Une identité en tension*

Même si elles n'ont pas été directement touchées par cette recherche, l'identité personnelle et l'identité professionnelle apparaissent comme profondément atteintes et ébranlées par les changements de la transition. Ce qu'avaient mis en évidence d'autres recherches, puisque l'identité est en prise avec le processus de professionnalisation (Cattonar, 2008 ; Perez-Roux, 2008). Voilà pourquoi, on assiste à une reconstruction tâtonnante, faite d'essais, d'erreurs, parfois de « *cohérences provisoires* » (Roux-Perez, 2005, p.80) et de regards de prudence à partir des bases solides de la vie professionnelle antérieure mais fragilisées par le choc de la transition.

Sentiment de permanence pour maintenir la continuité, de différenciation pour assurer l'intégrité et de reconnaissance pour l'acceptation par autrui sont pour Boutinet (2002) des piliers de la construction identitaire. Nous y décelons aussi un nécessaire sentiment de rémanence pour retrouver au bout du processus une bonne partie des éléments qui ont fait les fondements de la vie professionnelle antérieure et sans lesquels l'enseignement du métier est problématique. Deux tensions sont particulièrement sensibles dans l'analyse de cette transformation. Elles concernent d'abord les savoirs professionnels. Tous les participants à cette recherche, sans exception, font état du poids que représente cette réorganisation des savoirs en savoirs savants et de la perte de la réalité qui en résulte, un jeu de pouvoir entre savoirs de métier et savoirs d'enseignants. Elles concernent ensuite l'identité sociale qui a été forte, ancrée dans le métier antérieur, tirant bénéfice des rapports étroits avec les collègues aussi bien que du contexte particulier à chaque métier. Cette dimension sociale s'est aussi manifestée au moins chez Pascal, enseignant en mécanique auto, pour qui, il était important de ne pas perdre sa « *personnalité de mécanicien* ». Entre perdre sa personnalité, ses racines et gagner une nouvelle identité, l'enjeu est bien là : entre une identité pour soi et une identité pour autrui (Dubar, 1996), appartenir au métier et à l'enseignement semble être la réponse, « *J'ai mis du temps à comprendre, dira Pascal, que je ne pouvais pas être l'un sans l'autre* ».

En conclusion

Au cours de cette étude, nous avons vu la transition entre métier et enseignement à l'œuvre à la jonction de deux temporalités, le temps biographique et le temps d'un processus. Nous devons retenir aussi que la transition entre le métier et l'enseignement constitue pour les enseignants de formation professionnelle un temps d'épreuve dans le parcours professionnel. Objet de tension entre le monde du métier et celui de l'enseignement, la transition est le témoin d'une lente et nécessaire transformation. L'aboutissement à une maturité renouvelée après les bouleversements d'une transition réussie conduit à l'exercice de la profession enseignante pleinement assumée. Entre un métier exercé et un métier enseigné, il s'agit nécessairement d'un espace durement partagé.

Bibliographie

ASHFORTH A.M. & SAKS B.E. (1997), « Organization Socialisation : Making Sense of the Past and Present as a Prologue of the Future », *Journal of Vocational Behavior*, n°51, pp. 234-279.

BALLEUX A., CASTELLAN J. & SAHUC P. (2010), « Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives », *L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation*, C. Beaucher et A. Balleux (Eds), Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, n°13(1), pp. 43-61.

BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives – Hors série n°3*, pp. 396-423.

- BALLEUX A. (2006a), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(3-4), pp. 603-627.
- BALLEUX A. (2006b), « Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, n°36-1, pp. 29-48.
- BEAUCHER C. (2006), *Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke*. Journée d'étude CERES-Montpellier, Sherbrooke, 10 mai.
- BOUDREAULT H. (2009), *L'enseignant en formation professionnelle. Comment considérer un accompagnement lié à une situation d'immersion professionnelle ?* Atelier présenté dans le cadre du 2^e Colloque national sur l'insertion professionnelle, Laval, 1^{er} mai.
- BORGEN W.A. (1997), « People caught in changing career opportunities : a counseling process », *Journal of Employment Counseling*, n°34, pp. 133-143.
- BOUTINET J.-P. (2002), *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRIDGES W. (2006), *Transitions de vie*, Paris, InterEditions-Dunod.
- BÜHLER C. (1935), « The Curve of Life as Studied in Biographies », *Journal of Applied Psychology*, n°19, pp. 405-409.
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- CATTONAR B. (2008) « L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire », *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Eds.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 87-103.
- COMITE D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1998), *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel – Avis à la Ministre*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- DEJOURS C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.
- DELOBBE N. & VANDENBERGHE C. (2000), « Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle », *Revue québécoise de psychologie*, n°21(3), pp. 11-132.
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. (2004), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DESCHENEAUX F., ROUSSEL C. & BOUCHER N. (2008), « La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire », *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Eds.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 107-124.
- DUBAR C. (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- ELDER G.H. (1994), « Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course », *Social Psychology Quarterly*, n°57(1), pp. 4-15.
- ERIKSON E.H. (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York et Londres, Norton and Co.
- GOULD R.L. (1975), « Une inconnue dans la psychologie: la personnalité de l'adulte », *Psychologie*, n°66, pp. 33-37.
- HAVIGHURST R.J. (1972), *Development Tasks and Education*, New York, McKay.
- HOUDE R. (1999), *Les temps de la vie – le développement psychosocial de l'adulte*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- JUNG K. (1971), « The Stages of Life », *The Portable Jung*, J. Campbell (Dir.), New York, Viking, pp.3-22.
- KAES R., MISSENARD A., KASPI R., ANZIEU D., GUILLAUMIN J., BLEGER J. & JACQUES E. (1997), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

- KÜBLER-ROSS E. (1975), *Les derniers instants de la vie*, Genève, Labor et Fides.
- LAMARRE A.-M. (2004), « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique », *Recherches qualitatives*, n°24, pp. 19-56.
- LEVESQUE M. & GERVAIS C. (2000), « L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement », *Éducation Canada*, n°40(1), pp. 12-15.
- LEVINSON D.J., DARROW C.N., KLEIN E.B., LEVINSON M.H. & MACKEE B. (1978), *The Seasons of a Man's Life*, New York, Knoff.
- LOIGNON K. (2006), *Regard compréhensif sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : quelques facteurs à considérer*, Mémoire de maîtrise en éducation, document non publié, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- MARCHESSAULT L. (2004), *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, document non publié, Université du Québec à Montréal.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (2001), *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MUKAMURERA J. (2005), « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », *La professionnalisation enseignante au temps des réformes*, D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Eds), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 313-336.
- NÉGRONI C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi », *Carriéologie*, n°10(2), pp. 331-348.
- NEUGARTEN B. (1969), *Middle Age and Aging*, University of Chicago Press.
- PAILLE P. & MUCHIELLI A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PEREZ-ROUX T. (2008), « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », *Comment les enseignants apprennent-ils le métier ?*, R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (Eds), Paris, L'Harmattan, pp. 49-80.
- PEREZ-ROUX T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'EPS », *Science et Motricité*, n°56, INRP, pp. 75-96.
- PINEAU G. (1995), « Recherche sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences », *Éducation permanente*, n°122, pp. 165-177.
- SCHMITT E.-E. (2005), *Ma vie avec Mozart*, Paris, Albin Michel.
- STERN J. (2003), « L'immigration, la nostalgie, le deuil », *Filigrane*, n°12(1). Article accessible par Internet. <http://www.cam.org/~rsmq/filigrane/archives/nostalg.htm>.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF M. (2001), « Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec », *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Eds). Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp. 131-141.
- VAN DER MAREN J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec

Sophie Grossmann¹

Résumé

Le phénomène d'abandon de la profession enseignante interroge chercheurs et décideurs nord-américains régulièrement depuis plusieurs décennies. En écho à la déscolarisation qui affecte le métier d'élève, la question du décrochage des enseignants au cours des premières années de leur carrière mobilise par ailleurs les acteurs universitaires et scolaires chargés de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans leur intégration professionnelle. Outre les problématiques globales qui affectent l'entrée dans la profession enseignante au Québec (complexité et charge de travail, précarité, etc.), des facteurs spécifiques à la formation professionnelle au secondaire complexifient le processus de transition professionnelle dans ce secteur d'enseignement (notamment la rapidité avec laquelle s'effectue le passage du métier à l'enseignement et la rupture que constituerait le saut d'un champ professionnel à un autre). Partant d'une inversion de la perspective sur le décrochage, la présentation s'attardera à des enseignants qui, échappant aux déterminismes, persévèrent en formation professionnelle au-delà des cinq ans fatidiques. Comment apprécier la transition qu'ont opérée ces enseignants entre un avant dans leur métier et un après dans l'enseignement ? Partant d'entrevues approfondies recueillies auprès d'une vingtaine d'enseignants de la formation professionnelle au secondaire, l'analyse porte sur les processus de transition professionnelle au regard des itinéraires des enseignants dans leur(s) métier(s) et en enseignement.

1. L'enseignement professionnel au Québec : « je décroche, tu décroches... nous persévérons »

L'abandon de la profession enseignante est une problématique qui perdure au Québec. Les difficultés liées à la période d'insertion professionnelle (première entrée dans un métier) ou de transition professionnelle (passage d'un métier exercé à son enseignement) des néo-enseignants seraient la clé de voûte de l'abandon ou du maintien en emploi des enseignants.

■ La profession enseignante au Québec : un Moloch ?

Loin d'être inédit, le phénomène d'abandon de la profession enseignante en Amérique du Nord préoccupe les chercheurs et les décideurs depuis près d'un demi-siècle (Charters, 1970). En enseignement professionnel, dès les années 1980, on s'inquiétait également du fait que 50% des enseignants quittaient leur poste au cours des six premières années de leur carrière (Heath-Camp & Camp, 1990). Les coûts financiers et éducatifs (OCDE, 2005), mais aussi symboliques (fragilisation du sens et des appartenances), de ces abandons concourent depuis quelques années au sentiment d'urgence relayé par les grands titres des revues syndicales (« Le

¹ Professeur, Université du Québec à Montréal. Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC).

décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme », CSQ, 2006), des revues professionnelles (« The profession that eats its young »², Anhorn, 2008) et des quotidiens (« Le décrochage des profs est aussi important que celui des élèves », *Le Devoir*, 2009).

Ainsi, au Québec, en écho à la déscolarisation qui affecte le *métier* d'élève « *L'autre décrochage scolaire [...] le départ prématuré de la profession enseignante* » (Karsenti et Collin, 2009, p.3), qui concerne près de 20% des enseignants (Martel, Ouellette et Ratté, 2003) et plus de 30% des enseignants de la formation professionnelle³ (Tardif, 2001 cité dans Balleux, 2006b) est devenu le point de mire de nombreuses études du phénomène, qui se penchent tant sur les facteurs d'abandon que sur les dispositifs d'accompagnement. Bien qu'ils apparaissent parfois comme des « *attracteurs statistiques étranges* » (Grossmann, 2010)⁴, ces chiffres interrogent notamment les modalités d'entrée en enseignement et les remaniements identitaires à l'œuvre au cours des premières années en poste (Martineau, 2006). Il appert ainsi que la période d'insertion professionnelle constitue un moment crucial dans l'engagement ou le retrait de l'enseignement (Mukamurera, 1998). Outre les facteurs structurels, nombre d'études en arrivent à la conclusion que la qualité de l'insertion professionnelle et la persévérance relèvent par ailleurs de dimensions individuelles ou subjectives, du sens que chacun construit de son expérience et de sa situation (Gingras et Mukamurera, 2008). L'insertion professionnelle, en tant qu'espace-temps où s'enchevêtrent des dynamiques structurelles et individuelles, se révèle ainsi être une période décisive dans la poursuite ou l'abandon de la carrière enseignante (Martineau, 2008 ; Deschenaux et Roussel, 2008).

■ ***Le passage d'un métier exercé à son enseignement : insertion ou transition professionnelle ?***

Mukamurera (1998) rappelle combien il est difficile, dans un monde où les trajectoires professionnelles sont plus discontinues que par le passé, de statuer sur les limites temporelles, objectives et subjectives, de l'insertion professionnelle. Or la notion d'insertion professionnelle, même dans son acception la plus étoffée, ne rend pas compte de la complexité des cheminements des enseignants de la FP. Définie comme « *un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule [...] sur les cinq premières années d'emploi* » (Martineau, 2006, p.49), comme une entrée dans un métier suite à une formation reçue pour l'exercer ou comme une intégration au marché du travail (Mukamurera, 1998), la notion d'insertion professionnelle ne correspond pas à la réalité des parcours menant des professionnels de l'exercice d'un métier à son enseignement. Ainsi que le rappellent Deschenaux et Roussel (2010), ces enseignants ont déjà vécu un cycle d'insertion professionnelle avant d'entrer en enseignement : ils ont été formés à leur métier, se sont insérés dans le monde du travail et se sont intégrés à leur emploi. Ils ont à leur actif plusieurs années d'expérience du monde productif et y ont pratiqué un (voire plusieurs) métier avant de s'engager en enseignement (Balleux, 2006b). Par ailleurs, contrairement à leurs collègues de la formation générale, les enseignants de FP sont le plus souvent recrutés d'abord puis sommés par la suite de suivre une formation en enseignement (sans être libérés de leur tâche d'enseignement). Conséquemment, outre les difficultés objectives qu'ils partagent avec l'ensemble des enseignants québécois lorsqu'ils débutent leur carrière (complexité et charge de travail, précarité de l'emploi, etc.), l'entrée en fonction des enseignants de FP présente certaines spécificités. Si la trajectoire d'insertion de l'enseignant de la formation générale débute par une période d'attente d'un premier contrat, celle de l'enseignant de la FP est le plus souvent caractérisée par une immersion rapide en enseignement, un processus de recrutement précipité, le « *parachutage* » dans la classe, l'absence de formation à l'enseignement avant l'entrée en poste et le choc culturel ou la « *rupture* » que constituerait ce saut professionnel (Balleux, 2006a). Le passage d'un espace socioprofessionnel à un autre, d'un métier exercé depuis plusieurs années à une nouvelle carrière d'enseignant, d'une identité intégrée de métier à une

² Traduction libre : « La profession qui dévore ses petits ».

³ L'expression « formation professionnelle » désigne, au Québec, l'ensemble des programmes d'enseignement de niveau secondaire (accueillant des publics jeunes et adultes) menant à l'exercice de métiers spécialisés dans 21 secteurs de formation différents.

⁴ Karsenti et Collin (*op.cit.*) rappellent ainsi que, pour le Canada, le pourcentage d'enseignants qui quittent la profession varie de 5% à 30% selon les sources consultées.

identité d'enseignant de ce même métier dans un contexte d'injonctions multiples et de précarité seraient ainsi autant de facteurs susceptibles de provoquer la démobilisation puis le départ des enseignants de FP (Balleux, 2006b ; Deschenaux et Roussel, 2008).

La singularité des cheminements professionnels antérieurs et des conditions d'entrée dans la profession enseignante, ainsi que les remaniements identitaires anticipés que le passage d'un métier à son enseignement requerrait, invitent à envisager ce dernier non plus en termes d'insertion professionnelle mais comme une « reconversion professionnelle volontaire » (Deschenaux et Roussel, 2010, p.96) voire, plus globalement, en tant que transition professionnelle, « *mouvement qui part d'un premier espace marqué par l'exercice du métier pour arriver à un deuxième horizon marqué par l'exercice de l'enseignement* » (Balleux, 2006a, p.619)

2. Transitions professionnelles et enjeux identitaires : une approche psychosociologique

L'importance du processus d'insertion professionnelle dans le maintien en poste des enseignants étant établi, et la spécificité des enseignants de la FP en transition d'un métier à un autre étant circonscrite, nous abordons dans ce qui

suit le cadre théorique psychosociologique sur lequel se fonde notre compréhension de la notion de transition professionnelle au regard des processus identitaires et de l'investissement du champ professionnel dans l'espace-temps contemporain.

■ Transition professionnelle et élaboration identitaire : une perspective psychosociologique

Issue de la pratique d'intervention au sein des organisations et auprès de collectifs de travail, parfois qualifiée de sociologie clinique ou de psychologie sociale clinique (Mendel et Prades, 2002), la psychosociologie relève d'une tentative de comprendre les phénomènes *in situ* en tenant en tension les dynamiques psychiques et sociales, les dimensions individuelles et collectives (Maisonneuve, 1973). La psychosociologie clinique tente d'élucider les situations dans leur singularité et leur spécificité en tenant compte de l'intrication des dynamiques psychiques et sociales, individuelles et collectives, et de « *comprendre les processus par lesquels l'expérience sociale fait sens pour le sujet individuel ou collectif* » (Barus-Michel, 2002, p.313). Ce sujet individuel ou collectif tient de l'agent sa capacité d'accomplir certaines fonctions qui lui reviennent, de l'acteur, sa capacité à faire des choix conscients et sa réflexivité, mais se distingue aussi en tant que sujet à la fois agi et agissant, un et hétérogène, connaissant et méconnaissant qui « *n'existe pas en soi mais pour soi, comme une persévérance, tension et continuité* » (Ardoino et Barus-Michel, 2002, p.259).

Or la transition professionnelle est souvent envisagée sur son versant objectif (le changement observable) ou développemental (stade de vie) comme une succession d'étapes temporelles ou d'états psychologiques (Balleux, 2006a). Entre un avant et un après du « changement » (entrée dans une nouvelle organisation ou un nouveau poste), entre un état ou une forme initiale prédéterminée et un dénouement final auquel elle aboutit, ces approches font « *du changement (du passage d'un état à un autre) le principal moteur et la principale issue de la transition* » (Dupuy et Leblanc, 2001 p.66).

Dupuy et Leblanc (2001) rappellent par ailleurs que la notion de transition est utilisée pour qualifier des situations de fait très hétérogènes (âges, lieux, institutions, configurations familiales, etc.) qui relèvent tant de l'individuel que du collectif. Partant d'une perspective psychosociologique, ils proposent d'appréhender les transitions à partir de cinq « *indicateurs phénoménaux et processuels* » (p.62). Premièrement, la transition est *mouvement à comprendre dans une temporalité longue* et ne peut être réduite à un événement limité *a priori* dans le temps (le moment et la forme initiaux et finaux ne peuvent donc pas être déterminés). Deuxièmement, la transition est *polymorphe* au sens où elle peut être à la fois continuité et rupture, et qu'au

changement observable ne correspond pas *a priori* une discontinuité interne. Troisièmement, elle *s'articule au changement social*, et de ce fait ne peut être saisie qu'en replaçant les transitions individuelles dans un espace-temps collectif lui-même en mouvement. Quatrièmement, la transition active des remaniements individuels et collectifs sur le plan des représentations et des conduites. Enfin, elle entraîne une superposition des cadres de référence antérieurs et nouveaux (il n'y a pas disparition des premiers au profit des seconds). Partant de ces caractéristiques, la transition professionnelle en tant qu'« *acte de construction identitaire* » (Balleux, Beaucher et Saussez, 2009), est donc à appréhender à la fois en tant que dynamique de dénouement et d'élaboration identitaire, dans la temporalité singulière de chacun et au regard des logiques sociales à l'œuvre : dynamique de dénouement car l'édifice identitaire antérieur est à la fois étayage et moteur de la transition professionnelle ; dynamique d'élaboration par la mise en mouvement de remaniements des représentations et cadres antérieurs.

■ **Construction identitaire et investissement des territoires socioprofessionnels**

S'intéresser à la transition professionnelle des enseignants de la FP dans une perspective psychosociologique engage donc à explorer ce mouvement polymorphe des sujets (individuels et collectifs) en lien avec le champ socioculturel (lui-même mouvant) qui balise leur itinéraire en lien avec leur construction identitaire.

Structure complexe, multidimensionnelle et dynamique, l'identité professionnelle est à envisager comme un pan de l'identité globale de chaque sujet en lien avec un champ social et professionnel (Gohier, 1998). Elle s'élabore dans une dialectique qui répond à la fois à des impératifs personnels de sens et d'adéquation à soi d'une part (pôle identitaire) et à des impératifs sociaux de singularisation et d'affiliation d'autre part (pôle identificatoire). Dans le processus au cours duquel le *Je* (sujet connaissant et méconnaissant) tente de s'emparer, d'intégrer et de présenter ces significations et les affects qui s'y rattachent, le sujet construit et révèle une certaine identité qui n'est pas essence mais dynamique, narrative, performative. Enracinée, sur le plan de l'histoire individuelle, dans cette double dynamique *identitaire* et *identificatoire*, elle n'en est pas moins également ancrée dans une histoire et des dynamiques collectives (Grossmann, 1999).

Le degré d'investissement ou de retrait d'un territoire socioculturel ou d'un champ socioprofessionnel relèverait ainsi à la fois des logiques structurelles (propositions ou injonctions) et des dynamiques individuelles, des impératifs de sens et d'identification qui se nouent de manière toute particulière dans un ensemble socioculturel ou socioprofessionnel donné (Lecompte et Dworkin, 1991 ; Grossmann, 2004 ; Rhéaume, 2006).

3. Balises méthodologiques

Partant d'une conception psychosociologique de la notion de transition professionnelle, et d'une inversion de perspective sur le décrochage enseignant, notre regard porte sur des enseignants qui, échappant aux déterminismes évoqués, persévèrent au-delà des cinq ans fatidiques. Comment apprécier la transition professionnelle qu'ont opérée ces enseignants entre un *avant* dans leur métier et un *après* dans l'enseignement ?

Les résultats présentés ici proviennent de données recueillies dans le cadre d'une recherche sur les pratiques de formation continue des enseignants de la FP. Ces analyses s'appuient sur une partie des entretiens mixtes, dans un premier temps non directifs (partant de la consigne initiale « Pouvez-vous me raconter quel a été votre cheminement professionnel depuis vos débuts jusqu'à aujourd'hui ? ») puis semi-directifs (thématiques relatives à l'évolution du métier et les pratiques de perfectionnement au cours du temps), qui ont été menés en 2007 auprès de dix-huit

enseignants, 6 hommes et 12 femmes œuvrant dans 7 des 21 secteurs de formation⁵. Ils ont en moyenne seize ans d'expérience professionnelle dans leur métier et onze ans d'expérience en enseignement.

L'enjeu à la fois théorique et méthodologique de tenir en tension les dimensions biographiques (individuelles) et historiques (collectives), « la chair et le squelette » (Passeron, 1989, p.16), implique un dispositif d'analyse bidimensionnel. L'analyse thématique horizontale permet de traiter les propos des enseignants en tant que corpus collectif et de dégager les traits et dynamiques du passage en enseignement sur le plan sociosymbolique - (significations « partagées » par le groupe) et socio-structurel (influence des cadres sociaux sur les destins). L'analyse thématique structurale verticale, d'inspiration phénoménologique (Mucchielli, 1998), permet d'examiner le sens de chaque itinéraire individuel tel qu'il se dégage de la reconstruction narrative du vécu sous la double injonction psychique et sociale (Grossmann, 1999). Dans le cadre de cet article, l'option prise est de présenter la dimension groupale dans sa diversité, en tenant compte de la spécificité des destins singuliers, sans aller en profondeur dans le parcours identitaire singulier de chacun.

4. Transition, identité et itinéraires socioprofessionnels : des dynamiques partagées, des destins singuliers

L'analyse des propos des enseignants porte d'abord sur leur itinéraire professionnel antérieur — de leur choix du métier à leur entrée effective en enseignement — puis sur leurs débuts et leur cheminement en enseignement.

■ *La première insertion professionnelle des enseignants : luxe, calme et volupté ?*

• *Le choix initial du métier : un processus sous influence*

Le choix initial du métier aujourd'hui enseigné relève de logiques qui varient selon les individus et qui sont souvent multiples pour chacun. En préambule, signalons que plus de la moitié des enseignants (10) dit avoir désiré ou effectivement choisi un autre métier (ou domaine de formation) avant d'opter pour le métier aujourd'hui enseigné. Pour certains, il s'agissait de domaines connexes (psychologie-santé) alors que pour d'autres l'écart était plus grand (lettres-informatique, arts-santé). Pour eux, le « premier » cycle d'insertion professionnelle commence donc avant le choix du métier aujourd'hui enseigné.

Si près d'un tiers des enseignants (5) associe le choix de métier à un projet ou à une vocation (un « appel » dit Malik⁶), ils sont autant (5) à évoquer un intérêt second pour le domaine : « un hobby » (David), un moyen de gagner sa vie pendant les études (Louise) ou de voyager (Hélène). Quatre enseignants relatent le choix de leur métier sous le signe de l'incertitude : « Ça m'intéressera peut-être » s'est dit Alice ; « Je ne savais pas vraiment ce que j'aimais » dit Vincent. Enfin, quatre enseignantes parlent explicitement d'un non-choix, d'une voie choisie sous la contrainte, notamment familiale : « Je ne le faisais pas par choix » (Catherine) ; « Je ne voulais pas du tout faire ce métier » (Marie).

À cet égard, quelle que soit la forme que prend l'orientation initiale (inconditionnelle, mitigée ou imposée), les facteurs d'influence les plus souvent évoqués sont d'ordre familial. Deux tiers des enseignants estiment que le choix de leur métier est à resituer dans la trame des relations familiales contemporaines ou intergénérationnelles. L'orientation première est ainsi pour la plupart des enseignants héritée, suggérée ou imposée, sous la pression d'un interdit ou d'une injonction familiale et ne relève pas d'un projet qu'ils ont eux-mêmes élaboré : « *Je me suis*

⁵ Santé, administration et informatique, bâtiments et travaux publics, bois et matériaux connexes, cuir, textile et habillement, agriculture et pêche, soins esthétiques.

⁶ Par souci de confidentialité, le nom des participants, des lieux et des personnes cités ont été modifiés.

toujours fait dire, c'était comme un lavage de cerveau : "Que tu serais donc une bonne infirmière, tu serais une bonne infirmière" [...] Donc est-ce que j'ai eu le temps de choisir, là, vraiment ? Je dirais que non. » (Rose)

La première insertion professionnelle des enseignants dans le métier débute ainsi par un choix inconditionnel pour quelques-uns, second ou incertain pour d'autres, ou par défaut pour les derniers, sous l'influence de l'histoire ou de la condition familiale de chacun.

- *La formation initiale au métier : identification au métier et projection en enseignement*

En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants, les itinéraires sont polymorphes. La moitié des enseignants (9) a suivi une trajectoire relativement linéaire. Ils ont été formés au métier puis se sont insérés dans le secteur professionnel auquel ils se destinaient. L'autre moitié des enseignants relate un itinéraire plus discontinu. Ils ont suivi des études post-secondaires⁷ générales ou techniques, puis se sont réorientés par la suite en complétant un diplôme professionnel (de niveau secondaire) ou technique (de niveau collégial). Un tiers des enseignants (6) a en outre débuté dans le métier avant de suivre des études formelles dans le domaine.

Quelques enseignants (4) vivent une véritable expérience de « conversion professionnelle » au cours de leur formation initiale, notamment au contact de certains formateurs. Leila et Éva y voient ainsi la confirmation d'un choix de carrière, même si celui-ci n'était pas clair initialement : *« Il y avait des enseignants, dans ces matières-là, qui ont quand même marqué le tournant, si vous voulez, le fait que je me sois orientée complètement plus vers l'informatique. » (Leila).* *« Elle m'a vraiment aidée à aimer ça, la profession que j'avais choisie. C'est comme si j'avais accompli, finalement, la profession que j'avais souhaitée. » (Éva)*

Ils sont par ailleurs plus d'un tiers (7) à considérer aujourd'hui qu'un enseignant rencontré lors de la formation initiale a été un modèle d'identification qui a semé le germe ou confirmé l'idée de devenir enseignant : *« Moi, c'était comme : Ah, si un jour j'étais prof, j'aimerais ça être comme ça. » (Éva).* *« Elle m'avait dit : "Si jamais ça t'intéresse, je sens que tu serais un bon enseignant". Elle me l'avait proposé. » (Philippe)*

Bien que les trajectoires des enseignants soient hétérogènes, la formation initiale constitue un moment d'étayage du choix initial (ou second) pour ceux qui avaient choisi le métier, d'identification ou de conversion pour ceux dont le choix était ambivalent. C'est aussi pour nombre d'entre eux, par identification à l'un ou l'autre de leurs formateurs, une première rencontre avec la carrière enseignante qui a suscité ou réactivé un intérêt pour la profession, et l'ébauche d'un projet de transition vers l'enseignement.

- *La première entrée dans un métier : une épreuve incontournable*

Concernant l'entrée dans le métier, Martineau rappelle que, pour les enseignants, elle est « souvent vécue comme un moment pénible [...] tout à la fois arrachement, rupture et projection brutale dans un nouveau lieu où on est plus ou moins bien accueilli, pour lequel on était mal, peu ou pas préparé et où la "réalité du terrain" ne correspond pas ou correspond peu à ce qu'on a appris en formation initiale » (2006, p.49). Or, la majorité des participants (13) dit avoir déjà vécu un premier cycle d'insertion dans le métier exercé avant d'entrer en enseignement sous le signe de ces malaises. Ils évoquent pêle-mêle la difficulté de trouver leur place (sur le marché de l'emploi mais aussi dans le métier), de se confronter à la réalité du travail, à l'ampleur des responsabilités et aux dynamiques hiérarchiques formelles et informelles en milieu professionnel. Un peu plus d'un tiers des participants (7) considère qu'il a été bien ou très bien préparé à la réalité du terrain (quatre d'entre eux ont eu une expérience de travail dans le métier avant ou pendant leur formation). Cependant, ils sont nombreux (9) à estimer que la formation professionnelle initiale ne les a pas formés « à la vraie vie » (Philippe). Malgré ce constat d'un décalage, ils sont tout aussi nombreux à considérer rétrospectivement que la formation initiale ne

⁷ Au Québec, le post-secondaire désigne deux institutions distinctes : le collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) et l'université.

peut vraisemblablement pas préparer ni à la complexité et à la variété de toutes les tâches qui incomberont aux futurs travailleurs, ni à la diversité des milieux de travail dans lesquels ils œuvreront : « *Il y a tellement de contraintes fréquentes qu'on rencontre que, je vous dirais que juste cet apprentissage-là, l'école peut nous aviser de ça mais ne peut pas vraiment non plus nous y préparer.* » (Philippe)

Si la moitié des enseignants a vécu son premier emploi sur le mode de la satisfaction, et ce malgré les difficultés d'insertion, et se voit confirmée dans son choix professionnel, les neuf autres enseignants ont eu une expérience difficile sur le plan de l'intégration les amenant à changer rapidement d'employeur. Louise regrette ainsi de ne pas pouvoir contribuer au travail d'équipe dans son premier milieu de travail : « *je trouvais qu'on n'avait pas notre place comme auxiliaire* ». Martine « *harcelée* » par un supérieur qui « *ne prenait pas du tout en compte que je sois une fille* », « *claque la porte* » après un mois en emploi. De même, Alice, face à un employeur « *un peu misogyne* », décide de changer de milieu au bout d'un an. Pour Catherine, c'est le manque de sens de son travail dans un service psychiatrique qui l'amène à changer d'employeur : « *J'avais beaucoup de difficulté à comprendre ce que je faisais-là [...]. J'ai changé de job, parce que je ne comprenais pas ce que je faisais* ».

Le premier cycle d'insertion professionnelle de ces enseignants révèle qu'ils n'ont pas tous volontairement et prioritairement choisi leur métier et que, pour certains, c'est au cours de leur formation initiale et de leur premier emploi que leur orientation se confirme, alors que pour d'autres cette première expérience ne leur permet pas de s'identifier ou s'intégrer professionnellement. L'entrée dans leur premier métier est difficile, et nombre d'entre eux considèrent que leur formation initiale ne les a pas adéquatement préparés à la réalité (et qu'elle ne le pouvait pas). Marquée par un choix du métier plus ou moins volontaire et entier, des parcours de formation pas toujours linéaires, une entrée dans le métier qui est loin d'être idyllique et un décalage entre leur formation et les multiples dimensions du travail réel, la première insertion professionnelle de ces enseignants les aurait-elle préparés à ce qu'ils auraient à affronter au cours de leur passage du métier à son enseignement ?

■ ***Itinéraire professionnel et perspective d'enseignement : du hasard et de la nécessité***

L'itinéraire professionnel ultérieur des enseignants est tout aussi hétérogène que celui qui les a menés à l'exercice du métier. Si leur expérience professionnelle dans le métier est d'une durée moyenne de 16 ans, elle varie néanmoins de 3 à 29 ans. Certains ont définitivement quitté leur métier d'origine alors que d'autres ont continué à l'exercer (le plus souvent à leur compte). Ils ont en moyenne œuvré dans quatre milieux de travail différents, mais certains en ont fréquenté deux (au cours des 19 ans de métier de Malik ou des 25 ans de pratique de Julie) alors que d'autres ont connu plus d'instabilité (ou de mobilité), tels Isabelle ou Vincent qui ont changé de milieu de travail tous les deux ans (au cours de leur 15 et 16 années d'expérience).

Des neuf participants ayant vécu des difficultés d'intégration au cours de leur premier emploi, six enseignantes disent s'être senties enfin intégrées dans leur deuxième emploi (voire plus tard). Elles s'y trouvent non seulement une place (Louise) mais, pour certaines y découvrent également une « *passion* » (Catherine, Alice). Hélène, ayant initialement choisi son métier pour pouvoir voyager, relate sa poursuite ultérieure du métier comme « *un choix plus volontaire, plus conscient* ».

Enfin, la moitié des enseignants a eu à assumer des fonctions d'enseignant et/ou de formateur à un moment ou à un autre de sa carrière. Malik a ainsi travaillé en tant qu'enseignant au cours de ses études universitaires, puis en tant que formateur en cours d'emploi. Vincent a été formateur auprès d'agriculteurs très tôt dans sa carrière. Éva vivait avec beaucoup de satisfaction son rôle de formatrice en milieu de travail : « *On recevait des stagiaires du Cégep, qui venaient faire leur stage [...], ça, c'est vraiment la partie que j'ai adorée* ».

Le rapport des enseignants à leur itinéraire professionnel antérieur n'est pas non plus homogène. Les trois-quarts d'entre eux relatent un parcours professionnel relativement satisfaisant. Cependant, tous ont connu un moment de malaise voire de crise au cours de leur itinéraire professionnel. Les conditions de travail liées au métier sont à la source de ce malaise pour quatre enseignantes, sur le plan des salaires : « *Un métier de crève-faim* » dit Grace, ou des horaires : « *On faisait jour, deux semaines de temps, soir, deux semaines de temps, nuit, deux semaines de temps. Et on recommençait. Éva, elle ne voulait plus ça* ». C'est ce que Deschenaux (2010) constate également, notamment parmi les enseignantes, ce qui l'amène à penser que la transition vers l'enseignement peut constituer pour certains « *une embellie des conditions de travail* ». L'excès de pression, la routine ou le manque de défi, le manque de relations humaines ou l'impression de « *tourner en rond* » (Louise) dans le métier sont évoqués par la moitié des enseignants. Enfin, ils sont aussi nombreux à faire état d'un questionnement identitaire de longue date, qu'il s'agisse d'une quête de sens et de place (« *J'ai cherché beaucoup c'était quoi ma voie* », Isabelle), ou d'une dualité entre deux identités de métier (« *j'ai deux côtés* » dit Vincent). L'enseignement paraît donc, pour plus de la moitié des participants (9), comme une issue au malaise ressenti vis-à-vis du métier en général ou d'un emploi en particulier. Bien qu'il soit souvent qualifié de « *hasard, tout simplement* » (Hélène), le passage effectif à l'enseignement coïncide pour eux avec une usure liée à différents aspects du métier.

Si ces neuf enseignants envisagent l'entrée en enseignement alors qu'ils œuvrent encore dans le métier, cinq enseignantes font état d'un point critique dans le malaise ressenti qui les a amenées à quitter le métier avant même d'avoir pensé à l'enseignement. Elles ont vécu une séparation, un deuil, une dépression, une crise ou « *une écoeurite aiguë* » (Catherine) qui remet en question le sens de leur activité professionnelle et de leur cheminement personnel. Ce moment apparaît comme le point culminant d'enjeux identitaires de sens (de soi et du travail) forts et tenaces, comme un moment de rupture lors duquel elles considèrent qu'elles ne peuvent plus rester dans le métier : « *J'avais la passion, mais je n'arrivais pas... j'étais épuisée... mon énergie, là, était au plus bas... c'était comme un genre de burn out. Je me suis dit : il faut que je change de métier, parce que, j'aime ça, mais c'est en train de nous tuer tous.* » (Grace)

Enfin, pour trois participants, le passage effectif à l'enseignement se constitue sous le signe d'un enjeu identitaire de réalisation de soi, d'un investissement du champ de l'enseignement en vue d'accomplir le dessein qu'ils poursuivent de longue date, le métier apparaissant dans leur récit comme un détour leur permettant d'arriver à leur fin, celle de devenir enseignant(e) : « *Ça a toujours été là [...] avant que je m'intéresse à l'informatique [...] moi je voulais enseigner, j'ai toujours voulu enseigner [Mais] j'étais un peu coincé [...] le fil conducteur était là depuis longtemps.* » (David)

Les multiples parcours menant du métier vers l'enseignement témoignent de dynamiques identitaires différentes sur le plan collectif. Elles se déclinent pour certains en termes d'identification forte au métier qui se maintient ou qui se développe progressivement, et pour d'autres en termes de désidentification ou d'une non-identification à leur premier métier. Bien que leur itinéraire professionnel soit relativement satisfaisant, que certains trouvent progressivement leur place dans le métier, tous font état d'un malaise de longue date ou plus récent, diffus ou aigu, ou encore d'un désir conscient qui les amène à envisager ou à faire le pas vers l'enseignement.

■ **L'entrée et le cheminement en enseignement : précarité de l'emploi et du travail**

Les conditions objectives entourant le recrutement et la prise de fonction en enseignement sont similaires à celles déjà évoquées par d'autres recherches (Deschenaux et Roussel, 2010). Les enseignants relatent leurs débuts sous le signe de l'immersion rapide. La majorité des nouveaux enseignants ont dû intégrer la classe dans des délais très courts suite à leur recrutement : « *J'ai passé l'entrevue, on m'a appelé : "On vous engage, vous rentrez demain".* » (Alice)

Leur emploi en enseignement est précaire (ils sont le plus souvent engagés sur une base temporaire à taux horaire), ce qui en amène quelques-uns (4) à maintenir un lien d'emploi dans leur métier d'origine jusqu'à l'obtention d'un contrat : « *C'était un pied à taux horaire dans le fond dans l'enseignement, je continuais pareil à essayer de jouer avec mon horaire de travail.* » (Louise)

La stabilisation du lien d'emploi par le biais du contrat ne protège cependant pas deux enseignants qui se voient obligés de quitter momentanément l'enseignement par manque de travail (baisse ou contingentement d'inscriptions).

Gingras et Mukamurera (2008), reprenant Paugam (2000), rappellent qu'il est cependant important de distinguer la fragilité du lien d'emploi (augmentation des emplois dits « atypiques », flexibilisation des contrats) et la fragilisation ressentie au travail. Or l'expérience subjective des débuts en enseignement varie beaucoup selon les individus et les contextes dans lesquels ils sont entrés en enseignement. La précarité d'emploi n'est pas inconnue pour plusieurs, qu'ils aient œuvré dans le secteur privé ou public : « *Comme je venais de vivre des situations, les cinq, dix dernières années où j'avais changé d'emploi assez régulièrement, ça ne me faisait pas peur.* » (Éva). Par ailleurs, la précarité et la difficulté de concilier deux emplois ont pu être contrebalancées par la « joie en classe » dont témoigne Hélène : « *Ça c'était difficile pour arriver dans l'horaire, comme ça, puis le stress au niveau du temps, là. Mais, à partir du moment où je suis entrée dans une classe, c'était sûr que j'aimais ça, sûr, sûr.* »

Si la précarité d'emploi n'apparaît pas dans les récits comme un facteur en soi décisif de la qualité de l'expérience d'entrée en enseignement, deux éléments se révèlent déterminants dans le récit qu'en font les enseignants : les tâches d'enseignement qu'ils ont eues à assumer et le soutien reçu de la part des collègues et de l'institution.

Ainsi que plusieurs le rappellent, le choix des cours à dispenser ne relève pas des enseignants : « *En arrivant, souvent on prend les modules qu'ils nous donnent, on ne les choisit pas* » (David). Près de la moitié des enseignants (8) qui ont débuté leur carrière par la prise en charge de cours « pratiques », de stages ou de laboratoires, dont la configuration (voire le lieu d'exercice) les maintenait proches de leur expérience de terrain ou de leur expertise, évoquent une entrée en fonction relativement aisée : « *Mes débuts dans l'enseignement, le fait que c'était à l'hôpital, c'était mon terrain, c'était plus facile.* » (Rose)

Inversement, ceux (7) dont on a exigé qu'ils enseignent de nouveaux cours, des contenus moins familiers ou des cours « théoriques [pour lesquels] ça prend du papier » (Patrick), relatent leurs débuts en termes d'investissement très lourd sur le plan individuel. C'est en se mobilisant sur leur temps personnel et en empiétant sur leur vie privée que ces enseignants parviennent peu ou prou à enseigner les cours qui leur ont été attribués : « *Je me préparais à raison de peut-être dix-huit à vingt heures sur vingt-quatre. Puis je donnais mon cours, puis je repartais. Puis je continuais à travailler encore dix-huit heures, sans arrêt [...] Je l'ai fait longtemps, ma blonde m'a longtemps enlevé les livres dans le visage quand je dormais.* » (Michel)

Le travail investi dans cette préparation (à la fois mise à niveau des connaissances et élaboration didactique) vise à préserver le sentiment de compétence professionnelle que les enseignants pensaient bien établi compte tenu de leur expérience antérieure. Ce qui fragilise Éva et que relève, non sans humour, Philippe : « *Quand j'ai eu à appliquer [cette technique] avec des étudiants, j'ai trouvé ça dur, parce que je ne me sentais pas ferrée là-dedans. Alors j'ai trouvé ça un peu plus difficile, parce que je me disais : toi t'enseignes puis tu ne le sais même pas* » (Éva). « *On n'a pas grand choix quand on commence. On vous demande finalement quelles sont vos compétences, et vous, vous devez les trouver.* » (Philippe)

La charge de travail importante et la fragilisation du sentiment de compétence sont souvent nuancés par le soutien reçu de la part des collègues, qu'il s'agisse d'aide pour s'orienter dans le système (Isabelle) ou de partage de connaissances et de matériel en vue d'enseigner : « *On était une équipe qui était assez jeune [...] puis on s'échangeait beaucoup nos choses* » (Michel).

Inversement, lorsque ce soutien fait défaut, « *personne ne m'a aidée* » ou que les collègues « *ont mis des bâtons dans les roues* » (Martine), les enseignants doivent avoir recours une fois encore à leurs ressources internes — la débrouillardise, le « système D » (Philippe) — pour trouver leur place et s'y sentir compétents : « *On n'était que trois, mais, tout le monde voulait la pratique, bien sûr. Et puis après une heure de discussion, j'ai dit : "Regardez, moi je m'en vais prendre un café, prenez donc ce qui vous convient, là, puis je vais prendre le reste".* » (Grace).

Enfin, lorsqu'il est question de leurs débuts et leur cheminement en enseignement, les enseignants n'évoquent quasiment jamais les instances institutionnelles, qu'il s'agisse de la direction d'école ou d'autres (commission scolaire, Ministère), si ce n'est pour en souligner l'absence, la complexité organisationnelle (Isabelle, Éva), le « non-sens » des exigences du fonctionnement (Martine, Éva), sa logique marchande (« *il faut pas se leurrer, c'est une grosse usine* » dit Marie), voire l'irresponsabilité institutionnelle. Marie déplore ainsi que les équipes de direction « *ne restent pas longtemps... il n'y a pas beaucoup de suivi* » ; Alice qu'« *on ne les voit pas beaucoup. Ils sont bien plus occupés à gérer et [à vérifier] si on n'a pas fait d'erreur de présence* » ; Julie, malgré ses vingt ans d'expérience en enseignement, constate : « *On est laissés à nous-mêmes, c'est la grosse réalité* ». Enfin, Patrick, à qui l'on a demandé d'enseigner plusieurs programmes pour lesquels il n'avait aucune formation, évoque une véritable défaillance institutionnelle : « *on m'a demandé de donner des cours d'informatique [...] on m'a demandé à plusieurs reprises de donner des cours en cuisine [...]. Alors la formation professionnelle, j'ai connu ça un peu comme ça, on était mal pris donc on pouvait prendre un peu n'importe qui, en autant qu'il savait enseigner, on savait qu'il allait se débrouiller.* » (Patrick)

L'instabilité d'emploi, l'ampleur du travail exigé, le sentiment de compétence et le manque d'accueil et de soutien ont été relevés comme des facteurs importants d'abandon de la profession d'enseignant de la FP (Loignon, 2006). Les enseignants qui restent en enseignement ont rencontré ces mêmes difficultés. S'y ajoute une défaillance de l'Institution (sous ses formes organisationnelles concrètes que sont les centres de formation professionnelle, les commissions scolaires, etc.) dont les fonctions de régulation des rapports, de garant du sens et de la finalité de sa mission, et d'étayage des identifications (Kaës, 2003) sont mises à mal, défaillance qui est susceptible de fragiliser le contrat initial liant le sujet à l'organisation et d'amener celui-ci à souhaiter s'en retirer.

5. Enjeux identitaires des enseignants et investissement du champ socioprofessionnel de la FP

■ *Identité de métier et identité d'enseignant : Chaos ou Janus ?*

Les recherches portant sur la transition professionnelle des enseignants de la FP depuis le métier qu'ils ont exercé à son enseignement décrivent les premiers temps de ce passage en termes de rupture, de « double identité », de risque que l'identité de métier prime sur celle d'enseignant ou de difficulté de se reconnaître comme enseignant (Balleux, 2006b ; Deschenaux et Roussel, 2008). Quelle identité les enseignants qui restent au-delà de cinq ans revendiquent-ils ? Comment leur entrée en enseignement s'inscrit-elle en termes d'enjeux identitaires ? Y a-t-il rupture, faille, chaos identitaire ?

Pour Malik, David, Michel et Julie, la transition est narrée sur le mode de la venue au monde de l'enseignement, comme la réalisation d'un destin qui se serait enfin concrétisé. Ils ont eu la « piqure » et font partie d'une minorité qui fait le choix de l'enseignement avant ou en même temps qu'elle se forme et exerce son métier. C'est la « *vraie histoire avec l'enseignement* » de Malik qui « *embarque* » en enseignement très tôt au cours de sa formation. C'est également le « *fil conducteur* » de David qui, ne pouvant accéder dans un premier temps à l'enseignement,

emprunte une voie de traverse afin d'accomplir sa quête initiale. Michel, qui a quasiment toujours gravité autour du monde de l'enseignement ou de la formation, évoque « *une envie depuis toujours, presque [...] à vingt-cinq ans, j'en rêvais déjà* », tout comme Julie, « *Un désir, un désir profond* ».

Pour Louise, Hélène, Vincent, Éva, Catherine et Alice, la transition du métier à l'enseignement s'inscrit dans un mouvement de passage, une continuité qui permet à chacun d'intégrer les différentes « parts » de soi. Entrer dans l'enseignement permet à Louise de continuer à apprendre en travaillant, de poursuivre le métier dans lequel elle ne trouvait plus de défi en « *restant pareille* ». Vincent et Éva disent avoir cherché longtemps à réconcilier les deux pans de leur identité : l'intérêt pour la technique et l'attrance pour l'humain. Catherine, qui a cherché un équilibre tout au long de sa carrière, considère y être ainsi parvenue : « *Je suis une infirmière enseignante* ». Hélène relate sa venue en enseignement en termes d'intégration de l'ensemble de ses expériences : « *J'ai jamais autant senti ça dans n'importe quoi que j'ai fait. [II] me semble que je pouvais réinvestir à peu près toutes mes expériences de vie, de travail, dans l'enseignement* ». Ces six enseignants font état d'une identité où métier et enseignement sont intimement liés et, tel Janus, symbolisant les passages, l'intégration du passé et de l'avenir, ils revendiquent haut et fort leur double appartenance au métier d'origine et à l'enseignement, l'indissociabilité de l'identité de métier et l'identité d'enseignant : « *Si je suis enseignante, ici, en ce moment, c'est parce que je suis infirmière* » (Éva).

Isabelle, Patrick, Philippe, Martine, Marie et Grace, bien que leur itinéraire révèle également une quête d'adéquation à soi au cours du temps, se singularisent justement par le désir d'exister dans leur spécificité tout en s'affiliant à un champ socioprofessionnel, de trouver leur « place » en enseignement alors qu'ils ont eu de la difficulté à la trouver dans le métier. Patrick, dont l'itinéraire antérieur est constitué de petits contrats « au noir », qui dit s'être longtemps cherché, trouve quasi-simultanément un emploi dans un métier et en enseignement, il est à son « *best* » dans les deux : « *Là j'étais à ma place* ». Martine, femme ne respectant pas les normes féminines attendues dans le métier, tentant de vivre sa singularité en réconciliant la tradition et la modernité (du métier et du genre), cherche longtemps un moyen d'œuvrer dans son métier majoritairement masculin et traditionnel. Elle pense avoir enfin trouvé sa place en enseignement et pouvoir y œuvrer, appartenir malgré sa « *différence* » : être une femme « *moderne* » dans un métier majoritairement masculin et très marqué par son passé artisanal. Grace, qui a vécu « *la misère* » malgré sa passion du métier, s'investit en enseignement pour pouvoir enfin vivre du « *don* » qu'elle a. Par ailleurs, Patrick, Philippe et Martine, dont le métier est en voie d'industrialisation intensive, dont l'essence (artisanale pour deux d'entre eux) est mise en péril, et qui craignent que le métier (et eux-mêmes) ne soit « *jeté avec l'eau du bain* » (Philippe), trouvent provisoirement dans l'enseignement une planche de salut identitaire, un espace-temps où ils peuvent exister dans leur passion de l'œuvre et dans leur marginalité alors que le monde du travail leur accorde de moins en moins de place.

La grande majorité des enseignants (16) relate ainsi le passage du métier à son enseignement sous le signe d'une quête d'intégration identitaire. Leur investissement du territoire socioprofessionnel semble intriqué à des enjeux d'intégration sur le plan identitaire (advenir et être soi dans le changement) et de singularisation / affiliation sur le plan identificatoire (pouvoir être différent et appartenir).

■ **Le retrait comme dénouement d'enjeux identitaires et structurels : le cas de Martine**

Ces configurations identitaires, en tant que dénouements provisoires du travail identitaire et identificatoire, se présentent encore, pour certains, comme des états de passage. Ainsi quatre d'entre eux se racontent encore en termes de transition. Louise et Martine envisagent de quitter l'enseignement pour retourner au métier. Patrick et Michel ont eux entrepris des démarches pour devenir l'un, conseiller pédagogique et l'autre, membre de la direction.

Martine choisit son métier après y avoir goûté au cours de ses études collégiales, malgré l'avis d'un conseiller pédagogique et « *saute dans le métier* ». Son apprentissage professionnel se fait sur un mode artisanal (en petit groupe, en atelier, en créant et produisant « de A à Z »). Après sa formation, elle trouve rapidement un emploi mais le quitte au bout d'un mois, car elle se sent harcelée, en tant que femme, par son supérieur. Elle passe ensuite huit ans dans un atelier où elle est d'abord reléguée à des tâches répétitives et doit se battre pour exercer son métier. Elle quittera cet emploi en raison d'un conflit avec ses employeurs qui n'ont pas accepté sa nouvelle coupe et couleur de cheveux. Elle travaille par la suite pendant trois ans dans un atelier, dans « *une gang* » avec laquelle elle vivra beaucoup de satisfaction sur le plan professionnel, jusqu'à ce qu'un des propriétaires décide d'installer une pointeuse. Elle décide de quitter cet emploi et entre en enseignement suite à une offre. Elle pensait alors trouver sa place en enseignement, auprès de personnes plus scolarisées « *plus ouvertes* », et y vivre sa singularité de femme (aux cheveux courts) œuvrant dans un métier artisanal (qu'elle continue à pratiquer à son compte). Ses débuts en enseignement sont particulièrement éprouvants et solitaires : « *un enfer [...] horrible* ». La direction est en transition, les enseignants les plus anciens « *gèrent la place* ». On lui demande d'enseigner des contenus qui ne l'intéressent pas et elle doit résister pour ne pas enseigner des cours dans lesquels elle s'est toujours sentie « *nulle* ». Au bout de cinq ans, elle est arrêtée pendant quelques temps pour dépression. Au cours de ses sept années d'enseignement, elle a eu à dispenser la quasi-totalité des cours du programme et à préparer une moyenne de trois nouveaux cours par an. Outre ces exigences, le sens de son travail d'enseignante est ambigu. L'institution n'a pas choisi clairement entre une formation strictement artisanale et une formation « *pour faire plaisir aux industries* », ce qui place les enseignants « *entre deux chaises* ». Elle-même incarne cette ambivalence : pour répondre à la mission d'insertion au marché du travail, il faudrait former des opérateurs de machines. Pourtant, cela signifie la perte de ce à quoi elle s'est toujours identifiée dans le métier, le travail artisanal : « *Si on doit former des opérateurs, je pense que je ne serais même plus à ma place* ». Cela vaut également pour ce qui est de l'enseignement. Elle, qui a apprécié sa formation « *artisanale* » (où il y a continuité dans les enseignements, liens de proximité avec les élèves), vit dans un système « *aberrant* », fait de demandes insensées, de dispositifs incohérents (entre les contenus du programme et les évaluations notamment) et de la perte d'autonomie des enseignants (standardisation des activités d'apprentissage). La technicisation de l'enseignement fait ainsi écho à l'industrialisation du métier. Elle reste mais ne sait pas si elle résistera dans l'enseignement : « *Je me dis que je ne tofferai⁸ pas comme prof pendant longtemps* ».

Transition, identité et institution en enseignement professionnel : conclusions provisoires et pistes

Ces analyses permettent de revenir sur la notion de transition en enseignement professionnel ainsi que sur les dimensions qui permettent d'en rendre compte du point de vue du sujet. Elles amènent également à interroger les liens entre les enjeux identitaires, les dynamiques institutionnelles et l'investissement ou au retrait du champ de l'enseignement.

■ Temporalité et dynamique des transitions professionnelles

Les analyses montrent que les transitions professionnelles du métier à son enseignement méritent d'être envisagées dans leur temporalité longue, leur non linéarité et leur intrication au changement social. L'examen approfondi des itinéraires des enseignants invite à interroger le sens et le rapport au métier sur les plans synchronique et diachronique, les significations et le sentiment d'appartenance tels qu'ils varient au cours du temps de la vie du sujet et de ses investissements professionnels.

La spécificité des enseignants de la FP, notamment leur vécu professionnel antérieur, requiert par ailleurs que soit prise en compte la diversité des expériences de chacun dans le temps, que leur cheminement dans le métier ne soit pas réifié et que leur identité de métier ne soit pas

⁸ *Toffer* est un anglicisme signifiant « résister, endurer »

idéalisée. Leur choix et leur entrée dans le métier ne se font pas sans heurts, la première insertion professionnelle faisant figure à la fois d'épreuve et possiblement d'étayage dans le processus d'identification au métier puis à l'enseignement. Par la suite, les enseignants n'ont pas tous connu un itinéraire serein dans leur métier, ils ont eu des doutes et des difficultés que certains ont résolues au cours de leur vie professionnelle, mais qui ont perduré pour d'autres. Leur « première vie » professionnelle n'a donc pas toujours été harmonieuse et, en passant à l'enseignement, ils ne quittent pas tous un « *lieu d'appartenance très fort* » (Balleux, Beaucher et Saussez, 2009). La première rencontre avec l'enseignement, bien qu'elle puisse être qualifiée d'« accident de parcours » (Foy, Deschenaux et Roussel, 2009) est également à resituer dans cette longue histoire professionnelle des enseignants. La perspective de l'enseignement apparaît comme une issue à un malaise relevant de l'avoir (conditions économiques), du faire (activités de travail) ou de l'être (identité) professionnels. Cette rencontre, et le projet qu'elle abrite, sont souvent antérieurs au passage effectif en enseignement, voire inauguraux dans le cheminement de certains. L'itinéraire qui mène des professionnels d'un métier à l'enseignement, dans sa diversité objective et sa polysémie subjective, doit ainsi être envisagé sinon comme socle robuste, du moins comme un support étayant potentiellement les enseignants face au changement et aux conditions effectives du passage à l'enseignement.

■ ***L'enseignement : une scène où se nouent et se dénouent des intrigues identitaires***

Sur le plan identitaire, le passage en enseignement professionnel apparaît pour certains participants comme l'accomplissement d'un destin et l'accès à un espace-temps où se nouent l'ensemble des fils du métier et le désir de le transmettre. Ce sont des enseignants dont le récit exprime l'intégration identitaire par l'insertion en enseignement. Le sens de leur transition professionnelle se révèle dans la continuité désirée, où métier et enseignement s'enchevêtrent, transition au cours de laquelle l'identité se tisse à partir du motif de l'unité : s'investir en enseignement pour demeurer dans, et perpétuer le métier.

Pour une autre part des enseignants, le passage en enseignement professionnel émerge comme le dénouement d'un destin empêché et la libération d'une entrave qui permet enfin de dire « *c'est pour moi* ». Le sens de leur transition professionnelle se révèle davantage dans la rupture désirée, où l'enseignement s'annonce comme un territoire où préserver ou transformer le métier, transition au cours de laquelle l'identité se tisse à partir du motif de l'unicité : s'investir en enseignement pour se défaire de l'un ou l'autre aspect du métier, pour renouveler le métier, se trouver voire advenir sur le plan professionnel.

Ainsi, ce n'est pas la continuité ou la rupture en elles-mêmes qui semblent déterminer l'investissement des enseignants, mais le sens qu'elles prennent par rapport aux enjeux identitaires des sujets. La trop grande continuité ressentie par Martine entre le métier et l'enseignement, leur fermeture culturelle et leur « industrialisation », ne contribue-elle pas à son désir de se retirer de l'enseignement et de retourner œuvrer en solitaire dans l'activité artisanale ?

Par ailleurs, ces enseignants semblent tous puiser la vitalité nécessaire pour s'insérer et renouveler leur engagement professionnel en enseignement, dans le dénouement, fût-il provisoire, d'intrigues identitaires spécifiques à chacun. Sont-ils plus « solides » sur le plan identitaire, que ceux qui se retirent de l'enseignement ?

■ ***L'Institution défaillante : ils n'en mouraient pas tous mais beaucoup étaient frappés***

Ces enseignants qui persévèrent dans la profession doivent pourtant faire preuve d'endurance. Outre l'immersion rapide et la fragilité du lien d'emploi qu'ils ont tous vécu, les exigences quant à la tâche et la solitude face au corps professoral en mettent certains à rude épreuve. Si les

bénéfices identitaires que la plupart semblent retirer du passage en enseignement les portent et les étayent, ils ne les protègent pas pour autant de l'épuisement. Ils sont prêts à investir leurs ressorts personnels mais les défaillances institutionnelles les mettent à risque de ne plus trouver de sens à leur travail et par conséquent à leur investissement. Outre les enjeux identitaires qui lui sont spécifiques, Martine ne porte-t-elle pas également le symptôme de la sursollicitation par l'institution et de sa négligence dans la régulation des rapports sociaux ?

Le choix fait au Québec d'une gestion à « flux tendus » de la FP, d'une utilisation optimale et efficiente des ressources humaines, et d'un recrutement (et de la rupture de contrats) sur la base des besoins à court terme, place notamment les enseignants devant l'exigence d'enseigner des pans plus ou moins importants du métier qu'ils exerçaient sans qu'aucun temps de formation de leur soit alloué. L'implicite d'une expertise professionnelle immédiatement disponible pour être mobilisée en enseignement mériterait ainsi d'être interrogé : les années d'expériences dans le métier sont-elles garantes de la capacité immédiate à en transmettre le contenu ? Les dynamiques concrètes de cette gestion et les implicites qu'elle charrie devraient être explorés afin de mieux comprendre comment elle contribue à la fragilisation de certains enseignants, tant sur le plan de la charge de travail que du sentiment de compétence.

Si l'Institution ne se portait effectivement plus garante d'une part de la trame identificatoire, le mouvement d'affiliation à un champ socioprofessionnel relèverait exclusivement des sujets avec tous les risques psychiques (épuisement) et sociaux (individualisme, isolement) inhérents à cette injonction faite à l'individu de se faire une place et de trouver un sens à son activité, dans un cadre institutionnel (donc politique) qui ne propose plus suffisamment de sens, ni de repères. À cet égard, l'on s'interroge quant aux invitations actuelles à « faire » du groupe, à mettre en place des communautés de pratique ou d'apprentissage, à créer des réseaux d'échanges, etc. Cet appel insistant ne suggère-t-il pas que cette trame est défaillante ? L'Institution, en déléguant la charge aux individus de se constituer en communauté ne se déleste-t-elle pas d'une fonction qu'elle devrait assumer ?

Bibliographie

ANHORN R. (2008), « The profession that eats its young », *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, printemps 2008, pp. 15-21.

ARDOINO J. & BARUS-MICHEL J. (2002), « Sujet », *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 258-265.

AUBERT N. (dir.) (2006), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Érès.

BALLEUX A. (2006a), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(4), pp. 603-627.

BALLEUX A. (2006b), « Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires », *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, n°36(1), pp.29-49.

BALLEUX A., BEAUCHER C. & SAUSSEZ F. (2009), « Contribution de trois domaines de recherche à la compréhension de la transition entre métier et enseignement pour les enseignants débutants de formation professionnelle », Communication présentée dans le cadre du 2^{ème} Colloque du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) 30 avril-1^{er} mai 2009, Laval. Téléaccessible à l'URL : www2.cslaval.qc.ca/star/IMG/ppt/Atelier_100.ppt

BARUS-MICHEL J. (2002), « Clinique et sens », *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 313-323.

CHARTERS W.W. (1970), « Some factors affecting teacher survival rates in school districts », *American Educational Research Journal*, n°7(1), pp. 1-27.

CENTRALE SYNDICALE DU QUÉBEC (2006), « Le décrochage enseignant : il faut sonner l'alarme », L. Caron et H. Le Brun, *Nouvelles CSQ*, mars - avril 2006, p. 14.

DESCHENAUX F. (2010), « De la pratique du métier à son enseignement : une embellie des conditions de travail ? », Communication présentée dans le cadre du Colloque *De l'exercice du métier vers l'enseignement : une transition à comprendre et à accompagner*, ACFAS, 13 mai 2010, Montréal.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2008), « L'accès à la carrière enseignant en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°11(1), pp. 1-16.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010), « De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel », *Education et francophonie*, n°38(1), pp. 92-108.

DUPUY R. & LEBLANC A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n°2(76), pp. 61-79.

FOY H., DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2009), « La transition professionnelle des enseignants de la formation professionnelle : un parcours inattendu ? », Communication présentée dans le cadre du 2^{ème} Colloque du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) 30 avril-1^{er} mai 2009, Laval.

GINGRAS C. & MUKAMURERA J. (2008), « S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène », *Revue des sciences de l'éducation*, n°34(1), pp. 203-222.

GOHIER C. (1998), « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*, A. Giroux (Dir.), Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 189-214.

GROSSMANN S. (2010), « Ces enseignants qui res(is)tent : trajectoires professionnelles, enjeux identitaires et investissement du champ socioprofessionnel en formation professionnelle au secondaire », Communication présentée dans le cadre du Colloque *De l'exercice du métier vers l'enseignement : une transition à comprendre et à accompagner*, ACFAS, 13 mai 2010, Montréal.

GROSSMANN S. (2004), (Métissages sénégalais : construction identitaire et dynamique socioculturelle entre l'école et la communauté. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (année 2003), pp. 203-213.

GROSSMANN S. (1999), *La construction identitaire des élèves sénégalais de la fin du primaire : entre socioculture scolaire et socioculture communautaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.

HEATH-CAMP B. & CAMP W.G. (1990), « Induction experiences and needs of beginning vocational teachers without teacher education backgrounds », *Occupational Education Forum*, n°19(1), pp. 6-16.

KAËS R. (2003), « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques* – 3^{ème} édition, Paris, Dunod, pp. 1-46.

KARSENTI T. & COLLIN S. (2009), Éditorial, « L'autre décrochage scolaire », *Formation et profession*, n°16(1), pp. 2-6

LECOMPTE M. & DWORKIN A. (1991), *Giving up on school, Student dropouts and teachers burnouts*, Newbury Park (CA), Corwin Press Inc.

LE DEVOIR (2009), « Syndicats de l'enseignement - Le décrochage des profs est aussi important que celui des élèves », par Marie-Ève Maheu, paru dans *Le Devoir*, le 25 avril 2009.

LOIGNON K. (2006), *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer*, Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

MAISONNEUVE J. (1973), *Introduction à la psychosociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

MARTEL R., OUELLETTE R. & RATTÉ J. (2003), « L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle », *Vie pédagogique*, n°128, pp. 41-44.

MARTINEAU S. (2006), « Chronique sur l'insertion professionnelle – À propos de l'insertion professionnelle en enseignement », *Formation et profession*, avril 2006, pp. 48-54.

MENDEL G. & PRADES J.-L. (2002), *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*, Paris, La découverte & Syros.

MUCCHIELLI R. (1998), *L'analyse de contenu des documents et des communications* – 8^{ème} édition, Paris, ESF.

MUKAMURERA J. (1998), *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE.

PASSERON J.-C. (1989), « Biographies, flux, trajectoires », *Revue française de sociologie*, n°31(1), pp. 3-22.

RHÉAUME J. (2006), « L'hyperactivité au travail ; entre narcissisme et identité », *L'individu hypermoderne*, N. Aubert, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 89-102,

D'infirmière vers professeur des écoles : reconversion professionnelle et identité personnelle

Agnès Guillot
Soazig Lanoë¹

Résumé

Un quart des infirmières étant touchées par l'épuisement professionnel, départs et reconversions volontaires ne se font pas rares, bien que peu observés dans ce champ professionnel. L'étude monographique et l'analyse de carrière d'une infirmière hospitalière devenue professeure des écoles nous a permis de comprendre sa dynamique de passage d'un métier à l'autre, recomposant son identité professionnelle dans l'appui sur des valeurs éminemment personnelles. La mise à l'épreuve de son sentiment capacitaire l'a décidée à s'engager dans une bifurcation professionnelle volontaire, son estime de soi étant entamée par l'usure professionnelle et la confrontation à la mort de ses patients. Elle a su reconquérir l'un et l'autre et nous révéler des compétences hospitalières réinvesties comme enseignante, métier qu'elle aborde ordinairement et singulièrement, relançant la question de la gestion du bruit dans la classe. Soutenue par son institution d'origine et un « autrui significatif », elle a préparé son projet de reconversion professionnelle et y est entrée en restant fidèle à ses identifications et à elle-même. Cette étude, fondée sur une démarche ascendante d'analyse croisée de corpus, à travers entretiens cliniques et questionnaires d'analyse de carrière, s'est centrée sur l'activité première d'infirmière et ses contraintes, la prise de décision d'une reconversion vers l'enseignement et ses conditions, ainsi que sur les étapes de cette bifurcation volontaire.

Des études tendent à prouver qu'un quart des infirmières seraient touchées par l'épuisement professionnel, le facteur principal se situant dans l'incapacité à gérer l'investissement affectif dans leur rapport au malade (Guillen, 2004). On observe aussi une forte mobilité professionnelle d'un service de soins à l'autre, l'aménagement de postes médicalement reconnus par la direction hospitalière et le déplacement vers d'autres fonctions paramédicales. Pour autant, départs et reconversions professionnelles volontaires ne se font pas rares, bien que peu étudiés dans ce champ professionnel. Ainsi nous avons rencontré Danielle, une ancienne infirmière hospitalière ayant investi le métier de professeure des écoles (PE), après quinze années d'exercice et étudié finement sa reconversion professionnelle. Nous ne saurions toutefois nous contenter de la référence historique aux origines communes et vocationnelles de ces deux activités pour comprendre cette dynamique de passage d'un métier à l'autre, des soins à l'enseignement, des patients aux enfants.

1. Problématique

■ Identité professionnelle et dimension axiologique

Pour décrire et analyser l'histoire et les enjeux de ce changement professionnel, nous avons situé notre étude dans un cadre théorique et épistémologique constamment enrichi depuis nos premiers travaux (Guillot, 1998). Sans remonter au débat développé à cette époque sur la professionnalisation des métiers, nous maintenons, qu'au-delà d'une communauté de pratiques,

¹ Agnès Guillot, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, IUFM Bretagne - UBO, CREAD & Soazig Lanoë, Professeure des écoles, titulaire d'un Master en sciences de l'éducation, maître d'accueil, Rennes.

de similitudes d'accès au métier, du passage par une institution de formation et d'une culture de métier légitimée, la définition d'une identité professionnelle ne peut être réservée au domaine strictement professionnel, reléguant les autres composantes identitaires à des phénomènes compensatoires. Nous optons ainsi pour une orientation constructiviste qui intègre l'identité professionnelle au cœur même de l'identité de la personne, impliquant une composition identitaire du sujet agissant (Ricoeur, 1990).

Devenir infirmière ou professeure des écoles ne saurait donc se comprendre en fonction d'une conception de la socialisation professionnelle réduite à l'intégration de référents prédéfinis par le groupe d'appartenance. Nécessairement, la personne acquiert valeurs et attitudes, intérêts, capacités et savoirs, soit la culture professionnelle, à l'aune de son histoire, de son identité. Nous ne pouvons en ignorer la dimension axiologique quand il s'agit d'analyser des clés de compréhension dans son cheminement et, en l'occurrence, dans sa reconversion, considérée désormais comme une dynamique de passage et non comme une rupture référée à une carrière professionnelle supposée linéaire.

L'entrée dans un groupe professionnel, qui a occupé jusqu'alors l'essentiel de nos travaux, s'avère un moment opportun pour le chercheur à l'énonciation d'une identité professionnelle en devenir. N'étant pas encore ancrée dans les évidences qui lui font obstacle, la parole est plus aisée et cette étape s'avère propice à la production du discours d'un soi raconté qui figure le cours d'une vie, en d'autres termes à la composition d'une identité narrative (Ricoeur, 1990). D'une manière analogue, la reconversion professionnelle produit des effets d'instabilité qui invitent la personne à produire un récit qui en rend compte au sein d'une configuration discursive, celle qu'introduit la théorie narrative de l'identité personnelle (*ibid.*). De la sorte, l'étude de ces passages nous en apprend tout autant sur leur propre dynamique que sur les caractéristiques de l'identité professionnelle en question, telle qu'elle est vécue, construite, remaniée par les acteurs. Elle autorise également le chercheur à se déprendre de son propre ethnocentrisme professionnel, pour entrer dans la compréhension d'une transition qui ne lui est pas totalement familière, en l'occurrence au cours d'une reconversion professionnelle majeure.

D'aucuns y liraient une rupture professionnelle, à l'aune d'une crise dramatiquement vécue par le sujet. Sans dénier bouleversement et prise de risque, il n'en reste pas moins qu'un processus transitionnel, plus qu'une rupture, s'engage vers une reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et d'autrui : si un point de basculement peut être identifié par l'intéressée, dont nous étudions la monographie et analysons la carrière, nous pouvons y lire « *l'activation de processus axiologiques de personnalisation : au plan synchronique, la délibération critique entre des registres de valeurs attachées à différents domaines d'activités (familiales, professionnelles, de loisirs et de sociabilités), la valorisation relative de ces différents domaines les uns par rapport aux autres (hiérarchisation), ou encore la valorisation des relations à des autrui significatifs issus de ces domaines (personnes ou groupes de référence disponibles dans l'entourage, sources pour lui de soutiens, de figures d'identification, de modèles d'autrui et d'incitations plus ou moins hétérogènes et conflictuels) ; au plan diachronique, la valorisation des différentes expériences biographiques du sujet et les sentiments de continuité ou de rupture comme l'estime de soi qu'elle soutient ou fragilise.* » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p.69).

■ **Sentiment capacitaire et identité personnelle**

Le récit de la reconversion professionnelle de Danielle donnera vie à ces références théoriques indispensables à l'analyse et à la compréhension de son cheminement et de ses prises de décision, au bénéfice d'une recomposition identitaire alliant continuité et changement. Pour Mégemont et Baubion-Broye (2001), l'une des dimensions de ces activités de signification correspond à l'estime de soi, c'est-à-dire à l'évaluation que nous produisons de notre propre valeur personnelle, telle que nous l'apprécions et que nous l'attribuons aux yeux d'autrui. Cette capacité subjective exprime un besoin de reconnaissance du sujet par soi et par autrui, tenu pour témoin. Elle peut ne pas s'avérer en congruence avec le jugement du groupe professionnel, notamment en termes de compétences et de performance.

Or, comme l'indique Costalat-Founeau (2008), Ricoeur a lui-même opéré le lien entre la capacité et l'identité narrative, sous le titre de l'homme capable². Il ne s'agit pas ici d'une référence au sentiment d'efficacité, mais au sentiment capacitaire, s'élargissant à la dimension axiologique selon laquelle les sujets définissent leurs propres critères de mérite dans et pour l'action, « *définie comme une fonction identitaire qui joue un rôle déterminant, dans le sens où elle met en relation la connaissance et les capacités propres, les représentations et les aspirations, les émotions et la reconnaissance. (...) Elle exerce une fonction constructive de l'identité car elle donne un sens à la personne et peut être définie comme une empreinte sociale qui grave des souvenirs constitués d'expériences dans la mémoire autobiographique. (...) Elle est mobilisatrice d'émotions grâce aux mécanismes réactifs qui en résultent, elle produit des effets capacitaires (effets de capacité positifs ou négatifs liés à l'estime de soi).* » (Costalat-Founeau et Guillen, 2009, p.523).

2. Précisions méthodologiques

■ Une démarche ascendante d'analyse croisée de corpus

Nous avons rencontré Danielle pour une étude longitudinale suivant de jeunes professeurs des écoles dans la construction de leur identité professionnelle (Lanoë, 2009). Elle nous a offert l'opportunité d'une reconstruction rétrospective de ce qui s'avérait, pour elle, une reconversion professionnelle volontaire, ignorée de prime abord. Nous avons donc pu opérer des retours en arrière jusqu'à atteindre « *une certaine saturation du sens à donner à ce qui s'est produit* » (Grossetti, 2004, p.190). En effet, notre démarche ascendante d'analyse pragmatique des corpus ne vise pas une vérification *a priori* d'hypothèses de recherche mais leur construction élaborée dans une nécessaire logique inductive.

Pour ce faire, nous disposons d'entretiens cliniques, revenant rétrospectivement sur son passé d'infirmière et approfondissant ses nouvelles perspectives comme PE. Elle nous a également fourni le détail de son parcours paramédical et de ses conditions de travail, ainsi que de celui de professeur des écoles jusqu'à sa cinquième année d'exercice. Pour comprendre ce qui lui est advenu, nous lui avons soumis le questionnaire de Gonon et alii (2004) établi sur un échantillon de 552 infirmières hospitalières, revisitant de la sorte son parcours professionnel à travers ses affectations successives et relevant les facteurs significatifs dans son départ et sa reconversion professionnelle. En effet, cinq facteurs ont été identifiés et leurs scores moyens établis en fonction des services hospitaliers dans l'enquête citée³. Nous avons ainsi pu étudier la carrière hospitalière de Danielle en regard d'un échantillon représentatif. De manière analogue, elle a rempli un questionnaire d'analyse de carrière concernant son expérience de PE, reprenant la succession de ses postes et l'évolution de ses conditions de travail. De la sorte, la mobilisation de sources écrites complémentaires aux entretiens et leur croisement nous ont permis d'obtenir une narration plus rigoureuse, palliant les effets de rationalisation *a posteriori*, inhérents aux actes discursifs des acteurs.

■ L'analyse du récit

Le discours de Danielle, dont nous avons repéré et catégorisé les régularités, est le produit d'une narrativisation. Autrement dit, la personne qui répond à l'enquêteur élabore un texte narratif dont la forme lui permet d'être cohérente, à l'instant même, à l'exclusion de tout autre. Non seulement, le récit produit est une synthèse de l'hétérogène, mais sans la construction de cette forme discursive, rien ne pourrait être dit. C'est la narrativisation qui fournit, en partie, une unité et du

² Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance (trois études)*, Paris, Stock.

³ L'exigence psychique liée à l'état des patients ; l'imprévisibilité dans le travail ; la charge de travail physique ; les difficultés relationnelles entre encadrement et personnel, au sein des équipes alternantes ou entre elles ; la perception élitiste du service qui lui vaut un plus haut niveau de reconnaissance.

sens aux propos tenus. La personne qui se raconte « *met en intrigue* » son récit (Ricoeur, 1990). Nous y avons étudié, plus précisément, les moments que nous avons pu identifier comme des passages signalant une bifurcation professionnelle et personnelle, « *Une bifurcation, c'est « une situation dans laquelle des changements (partiellement) imprévisibles affectent (relativement) durablement les acteurs, les ressources ou les formes sociales [et qui] doit pouvoir rendre compte de cas dans lesquels les issues ne sont pas prévues par les acteurs ou par l'observateur.* » (Grossetti, 2004, p.186-187). C'est aussi « *une modification brutale, imprévue et durable de l'articulation biographique entre la sphère de la santé et celle du travail, pour autant que cette modification soit désignée par les acteurs concernés comme un point de basculement donnant lieu à une distinction entre un « avant » et un « après ».* » (Hélardot, 2006, p.66). Pour Grossetti, cette bifurcation volontaire, remettant tout en jeu dans un cheminement qui aurait pu suivre son cours, relève même d'un cas de figure « *dans lequel des séquences comportant une part élevée d'imprévisibilité, produisent des irréversibilités importantes* » (2006, p.21)

Un « facteur déclencheur » a amené Danielle à quitter l'espace infirmier pour bifurquer vers l'enseignement. Selon Négroni, ce facteur « *bouleverse un ordre établi qui introduit de la discontinuité, mais s'il déclenche, c'est précisément parce qu'il s'inscrit dans une configuration particulière qui est celle dans laquelle se trouve l'individu à un instant précis. Il ne déclenche que parce qu'il y a une direction préexistante en filigrane. Et c'est à ce titre qu'il acquiert le statut d'événement déclencheur.* » (2005, p.317) Or, l'analyse de sa reconversion professionnelle des soins à l'enseignement, des patients aux enfants, a débouché sur l'identification d'une dynamique de passage, dans laquelle Danielle assume durablement l'intériorisation des identifications vis-à-vis desquelles elle se veut loyale, autrement dit, fidèle à une parole (Ricoeur, 1990).

3. Danielle, infirmière

Entrons dans le récit. Danielle a engagé sa carrière dans un centre anti-cancéreux, poste d'autant plus lourd pour une débutante que les taux de rémission, dans les années 90, étaient alors plus faibles. Autant

dire que la charge psychique s'est avérée importante et que Danielle s'est trouvée confrontée à une réalité difficile, celle des soins à des malades pour lesquels le pronostic vital était engagé et d'un nombre élevé de décès particulièrement bouleversants. « *Pour les soignants, cette confrontation à la mort est aussi un travail, impliquant des soins, des marques de réconfort apportées au patient et à ses proches. Or, dans le déroulement quotidien de ce travail, le sentiment d'impuissance peut générer un sentiment de culpabilité. Nommée à demi-mot, camouflée, la mort est source de souffrance car elle renvoie à cet échec et à cette culpabilité.* » (Estryn-Behar, 1997, p.13). Pour Danielle, le problème n'était pas tant d'être cantonnée dans des tâches d'exécution que de devoir assumer « *toutes les conséquences* » d'un diagnostic posé par un médecin qui s'efface et délègue les actes qu'il faut prodiguer au malade, voire lui faire subir bien malgré soi.

Elle avait pleinement choisi ce « *super beau métier* » dit-elle six ans après l'avoir quitté. Ses résultats au concours lui ont permis d'entrer à l'école d'infirmières, désirant profondément « *faire un métier en contact, en relation avec des gens, aider des gens. (...) Donc eh ben, le paramédical, on est vraiment en plein dedans. Quand on peut faire du bien, eh bien c'est bien.* » A l'évidence, Danielle visait à soigner la personne malade et non seulement la maladie. Le Gripi note à ce propos que « *beaucoup d'infirmières interrogées ont comme motivation d'avoir une profession « relationnelle » où elles puissent être « utiles » aux autres. On remarque que ces deux types de motivations ne sont pas spécifiques.* » (1986, p.96) Voici une des clés de compréhension permettant d'expliquer comment ces réorientations de carrière, après avoir épuisé le métier d'infirmière, deviennent possibles et même, pensables dans l'horizon de personnes comme Danielle.

Délibérément, elle s'était tournée vers un « *métier pour autrui* » (Gonnin-Bolo, 2007) dans lequel elle avait l'opportunité de donner du sens à son travail, par-delà ses contraintes propres. En effet, la reconnaissance que Danielle y puisait trouve sa source dans « *l'utilité* » que lui confère son

activité professionnelle. A l'égal d'un leitmotiv, nos entretiens font état de l'importance qu'elle accorde au sentiment personnel de « *servir à quelque chose* », d'abord en prodiguant des soins à autrui : « *Je voulais que ce que je fasse, ça se voit tout de suite, égoïste peut-être, mais que je me rende compte que je servais à quelque chose* ». Danielle s'inscrit ainsi dans la « *recherche récurrente de la « bonne place », c'est-à-dire la place où le sujet se sentira en harmonie, en cohérence (Perez-Roux) entre ce qu'il est, ce qu'il souhaite être, et la place que l'autre lui attribue.* » (Gonnin-Bolo, 2007, p.18-19). Dès lors, soigner avait une pleine signification pour elle et pouvait l'autoriser à supporter cette proximité avec la mort qui affecte tant de professionnels de santé. En tant qu'infirmière, le sentiment de capacité professionnelle issu de la relation d'aide au malade joue un rôle central dans l'équilibre et l'évolution de son identité professionnelle. Et Danielle a cherché à y répondre, à travers ses premiers postes temporaires comme lors de ses séjours durables en réanimation (cinq ans) et, finalement, en médecine (quatre ans, pendant lesquels il sera beaucoup question de gériatrie).

Pour autant, si ses conditions de travail se sont améliorées au fil de son parcours, elle a puisé dans ses ressources psychiques pour maintenir une identité professionnelle cohérente qui permette de tenir en effectuant un travail bien fait. Cette conscience est d'importance et le restera quand il s'agira pour elle de bifurquer vers l'enseignement. Mais la dimension symbolique de l'accomplissement personnel est atteinte dans ses fondements mêmes. Elle concerne tout autant l'image de soi que l'appréciation de ses capacités ou la réalisation de ses désirs. « *Ceux qui soignent installent assez souvent l'excellence au sein de l'impuissance.* » (Mauduit, 2006, p.4) Elle en pâtit. « *Peut-être que je ne me blindais pas assez, justement. C'est-à-dire que là, ça me touchait de plus en plus personnellement. Et puis, écouter, être là, ben au bout d'un moment, ça empiète aussi un peu sur nous. Voilà. Ça me grignotait un petit peu. C'était difficile, je ne dormais pas bien, j'y pensais souvent. (...) Moi, je n'en étais plus capable. Soit moi, je n'allais plus bien, soit je n'étais plus à l'écoute. Enfin, je ne faisais plus le métier tel que moi, je le concevais et ça, je ne peux pas non plus* ». La disparition récurrente de ses patients signe une rupture, voire une brisure qui incite au sursaut. Danielle n'est pas seule, à travers le temps, à opérer ce constat et à témoigner, sensiblement dans les mêmes termes, du désir qui rejaillit et qui motive le départ d'une profession tant investie : « *J'avais envie de voir la vie gagner.* » (1973)⁴. « *J'avais vingt ans et moins peur de la mort.* » (1991)⁵. « *J'ai besoin d'un petit peu de vie, de bonheur* » (Danielle en 2010).

4. Danielle face aux contraintes du travail infirmier

■ Une enquête de référence

Dès lors, la question concerne des contraintes de travail de moins en moins bien supportées avec l'avancée en âge de ces infirmières. Gonon et alii ont analysé le renoncement « *pour des raisons de conditions de travail et de santé à des activités professionnelles que (les infirmières) avaient souvent choisies* » (2004, p.116). Dans ce cadre, leur étude porte sur les caractéristiques de travail dans 66 unités de soins, regroupant 552 infirmières hospitalières. L'identification de cinq facteurs significatifs a contribué à définir leurs conditions de travail effectives et permis de comparer trois types d'unités de soins (aujourd'hui des services hospitaliers), en fonction de la structure d'âge de leur personnel infirmier. Cette enquête montre que « *les deux types d'unités, soins intensifs/réanimation et hospitalisation traditionnelle, sont les plus sélectifs et pénalisants, alors que les unités de consultation et d'exploration fonctionnelle semblent être plutôt des unités d'accueil pour les infirmières les plus fragilisées.* » (p.127). Les auteurs précisent que « *la mobilité liée à l'âge que suggèrent (leurs) résultats ne reflète pas nécessairement qu'une plus grande sensibilité des plus âgées, aujourd'hui, aux contraintes identifiées, mais peut-être aussi une certaine usure due à l'exposition passée et l'opportunité qu'elles ont trouvée de s'en éloigner à un certain moment.* » (p.130)

⁴ Lefébure S. (1973), *Moi, une infirmière*, Paris, Stock, p. 83.

⁵ Schachtel M. (1991), *J'ai voulu être infirmière*, Paris, Albin Michel, p. 167.

Ainsi, la mobilité interne à la profession, allant de l'instauration de postes aménagés pour raisons médicales aux reclassements internes, trouverait sa source dans la recherche de conditions de travail moins dégradées, le niveau de tolérance s'élevant sous l'effet de l'accumulation et l'épuisement professionnel guettant. Or, Danielle nous en fait justement part : « *Bon, il y en a qui continuent longtemps et d'autres moins. Mais souvent, les infirmières qui durent longtemps professionnellement changent aussi de service, souvent, ou alors vont dans des services qui sont moins au contact. Pas chirurgie mais bloc opératoire, anesthésie. On a moins de contact, beaucoup moins, beaucoup plus bref, plus court. Les consultations... Donc ça nous touche moins peut-être. Après, il y a des gens exceptionnels qui continuent jusqu'à leur retraite* ». Elle n'en faisait pas partie.

■ La situation de Danielle

Tout au long de sa carrière, elle s'est trouvée sur un travail posté. Or, ces conditions figurent parmi les facteurs de pénibilité, du fait de la dégradation du sommeil et du décalage avec le rythme familial (Danielle est mère de quatre enfants, l'aînée ayant douze ans au moment de sa bifurcation). Mais surtout, elle n'a guère quitté ces services définis comme les plus pénalisants. L'imprévisibilité dans le travail s'est amoindrie, les difficultés relationnelles sont devenues moins saillantes et la perception positive du service de soins s'est plus ou moins maintenue au fil de son parcours. Mais deux facteurs essentiels ont conservé des scores élevés mais surtout, plus importants que dans l'échantillon de référence (Gonon et alii, 2004) : l'exigence psychique devant l'exigence physique du travail quotidien.

L'exigence psychique trouve chez Danielle, un score moyen aussi conséquent en début de carrière qu'à l'achèvement de son parcours professionnel (5,66 sur un maximum de 6, dans les deux cas). Les conditions physiques du travail infirmier se sont, quant à elles, améliorées, mais demeurent une contrainte marquante, avec des résultats tout à fait comparables à ceux relevés par l'équipe de Gonon, dans ces services de soins identifiés comme les plus pénalisants. C'est pour quoi nous avons tenu à rendre compte du détail des items correspondant à ces deux facteurs et des données obtenues pour chacun d'eux auprès de Danielle (nous ne disposons pas d'éléments de comparaison détaillés dans l'enquête de Gonon et alii) : concernant l'exigence psychique, la similitude entre ses débuts et les dernières années d'exercice se vérifie sur l'ensemble des items. Certains, liés à l'accompagnement de mourants, ont connu une baisse significative de leur score dans des services moins concernés. Par ailleurs, chimiothérapie, radiothérapie et leur forte charge psychique sont des items qui ne s'appliquent logiquement qu'en centre anti-cancéreux (au début) et en médecine (en fin). Retrouvant des conditions de travail aussi lourdes alors que l'usure faisait son œuvre, il est parfaitement compréhensible qu'elle ne se soit plus considérée « *capable* » d'assumer sa tâche. Du côté de l'exigence physique, le tableau d'ensemble n'est pas meilleur, à l'exception notable de la suppression des déplacements fréquents. Si l'on retranche cet item, le facteur d'ensemble voit son score moyen fortement augmenter, sauf du temps des remplacements, retrouvant un seuil aussi symptomatiquement élevé que le facteur précédent. La charge physique vient ainsi renforcer l'usure professionnelle provoquée par l'exigence psychique d'un travail infirmier fort coûteux pour Danielle, qui ne s'estimait plus à la hauteur des enjeux.

5. Motivations et changement professionnel

Or, elle accordait une grande importance à la relation d'écoute auprès des soignés et de leur famille. « *Quand on est devant la souffrance des gens, soit on écoute soit on arrête. On se blinde. Ca n'empêche pas d'être à l'écoute, ça peut être*

aussi se protéger. Faut forcément se barricader. Ca n'empêche pas d'être à l'écoute. L'écoute, ça ne veut pas dire donner des solutions, pour moi. C'est juste écouter. Je pense que quelquefois, les gens n'attendent pas forcément de solution non plus. Pas toujours. Ou ils se la trouvent tous seuls. Mais tant que personne ne les écoute, ils ne la trouveront pas ». On aurait pu penser que cette motivation professionnelle et personnelle à « *faire un métier (pour) aider des*

gens » pouvait trouver sa satisfaction dans la relation d'aide et de réconfort qu'elle a instaurée et venir renforcer son sentiment capacitaire. Mais cette compétence n'a qu'une faible visibilité sociale dans l'institution hospitalière (Guillen, 2004).

La clé de compréhension semble plutôt à rechercher du côté de l'autre source de motivation qui entretient son équilibre et maintient son identité professionnelle : Danielle se veut utile aux autres. Or, quelle portée peut-elle trouver à son action devant l'inéluctable finitude de ses patients, elle qui attendait de son travail réalisation de soi et accomplissement personnel ? Irrémédiablement, chaque décès vient signer le caractère illusoire de son intervention et érode les fondements de son sentiment de capacité. En effet, l'impuissance des soins prodigués avec zèle, à engager guérison et rétablissement ramène les soignants au paradoxe de leur entreprise, son terme n'étant pas son but (Mauduit, 2006). Dès lors, il ne resterait qu'une seule ressource à Danielle : se protéger contre l'angoisse de la mort. Elle aurait pu opérer une mobilité interne à la profession, mais la rupture était déjà consommée : *« Je voulais changer, je ne voulais plus être infirmière, plus infirmière en service en tout cas. (...) Il y a un moment aussi où il faut faire un choix et si ça n'avait pas été ça, de toute façon, j'aurai arrêté infirmière dans les services à l'hôpital. De toute façon, je ne pouvais plus »*. Plus qu'un choix, Danielle a pris une décision pesée et mûrie. Cette phase de délibération sur soi signe son désir de réappropriation de sa propre vie, ne souhaitant *« pas de contact avec la mort »*⁶.

6. La reconversion de Danielle

■ L'importance de l'entourage

Elle envisageait d'établir un bilan de compétences qu'elle n'a jamais rempli. *« Ben je connaissais ce métier-là, mais je n'avais pas vraiment envisagé ça. Ça ne faisait pas des années que ça me trotte dans la tête. Ma sœur a fait ça, elle était aussi dans le milieu médical. Elle a changé et quand elle a fait ça, ça m'a un petit peu mis la puce à l'oreille. Je me suis dit : tiens, pourquoi pas ? Ouais, des enfants »*. Cet autrui familial devient ainsi un support de sa reconversion professionnelle volontaire, tour à tour déclencheur ou soutien (Négroni, 2005). En effet, elle a tracé une perspective dans laquelle Danielle va de nouveau s'engager : ergothérapeute quatre ans avant qu'elle ne devienne elle-même infirmière, sa sœur a opté pour le métier de PE, trois ans avant sa propre bifurcation vers cette même activité. Or, elle en parle quasi incidemment et ce sont nos relances qui ont permis de déboucher sur l'ampleur de cette fonction de *« pourvoyeuse d'orientation »* (Dubar, 1991) permettant *« l'élaboration de véritables stratégies pour l'intégration dans le groupe et le développement ultérieur de la carrière des nouveaux arrivants. »* (Burban, 2007, p.140)

Cette identification ne saurait toutefois suffire à saisir la dynamique de passage opérée par Danielle. Informée, soutenue par sa sœur, elle l'est également par son institution d'origine. En effet, l'hôpital a acquitté le financement de sa reconversion. Elle garantissait ainsi ses arrières, en travaillant à mi-temps et en préparant l'entrée à l'IUFM auprès du CNED, tout en conservant la possibilité de retrouver son poste en cas d'échec. Ce n'est pas rien et elle en convient aisément, en évoquant la chance, soit l'imprévisible dans une démarche qui ne peut être purement volontariste : *« J'ai eu beaucoup de chance parce que j'ai eu une formation continue payée par l'hôpital et j'ai eu mon concours dès la fin de la première année. Bon, c'était beaucoup de boulot aussi, hein, pas que de la chance. Mais de la chance un petit peu aussi, parce que la formation continue payée n'est pas accessible tout le temps. On ne sait pas trop comment c'est accepté, donné. Pourquoi je l'ai eue à ma première demande ? Je ne sais pas. Il se trouve que tout s'est bien arrangé, enchaîné »* dans un ordre intelligible.

⁶ Danielle a soigneusement évité le mot fatidique lors des entretiens, quitte à couper ses phrases, mais l'a écrit sur un questionnaire comparant ses deux métiers.

■ **La fierté retrouvée**

Son projet est reconnu. Bien que s'étant « lancée dans l'aventure », elle se prépare au CNED et s'y « conforte dans son choix » : « *Ca m'a permis de voir que j'étais capable de le faire, qu'il y avait quand même des restes qui étaient pas mal. Ca paraît drôle, mais c'est drôlement important, parce que, quand ça fait quinze ans qu'on travaille dans le même métier, on ne se remet pas tellement en question. On ne sait plus, au niveau culture générale, où on en est, enfin plein de choses, quoi. Et donc le CNED, ça m'a permis de voir que je me tenais quand même au courant de pas mal de choses, que j'étais peut-être capable d'aller plus loin* ». Ainsi, Danielle a vite retrouvé un sentiment de capacité identitaire qui lui faisait tant défaut à l'hôpital et qui s'est confirmé dans le temps : « *Je suis assez fière de moi quand même. J'ai un petit côté, j'ai un côté, ben oui, je suis quand même fière de ce que j'ai fait. J'ai presque 40 ans (...), j'ai quatre enfants. Je me dis que, bon quand même : j'ai un côté où je suis fière de moi parce que j'ai réussi ça et que ça me plaît* ».

Danielle a grandi dans sa propre estime et en a rendu compte aux chercheuses, tenues d'en témoigner. Elle s'est révélée en capacité de reprendre une formation professionnelle, renforçant ainsi sa mobilisation dans ce projet de reconversion. Plus encore, elle est parvenue en tant que PE, à réactiver sa propre conscience professionnelle, attribuant à nouveau du sens à son travail et se reconnaissant dans sa nouvelle activité professionnelle. D'où ce sentiment de fierté retrouvée qui signe réalisation de soi et accomplissement personnel dans le travail, loin de l'impuissance des soins au contact de la mort.

■ **Fidèle à elle-même**

Danielle opère des liens entre ses deux activités professionnelles et se montre fidèle à la relation d'écoute développée comme infirmière et qui a trouvé sa perspective dans l'éducation. « *Etre là, écouter, tout ça, les patients et puis la famille. Ca, c'est une des choses qui m'a beaucoup aidée pour le travail que je fais aujourd'hui. (...) Si je voulais faire infirmière, c'était pour aider quelqu'un, pour aider. Maîtresse, il y a un petit peu de ça, aussi, hein. C'est pour apprendre, c'est pour leur permettre d'avoir des choses, d'avoir des billes, de partir avec quelque chose dans la vie. (...) Je peux [aussi] être là pour expliquer et pour écouter et comprendre. Je pense que c'est une grosse partie du travail. Alors une fois qu'on a écouté les parents, ben eux ils sont soulagés aussi, parce qu'ils ont l'impression qu'on les écoute. Et puis discuter. (...) Ca apaise les tensions et quand les tensions des parents sont apaisées, les enfants sont mieux. Ils sont plus à l'écoute, aussi et il y a vraiment un ensemble* ». La boucle est bouclée. Danielle réinvestit une de ses anciennes compétences, la met à nouveau au service des familles et, par conséquent des élèves. Elle use, pour en rendre compte, d'un lexique médical : soulager, apaiser sont ses mots. Elle crée ainsi une harmonie d'ensemble dans laquelle chacun est à l'écoute de l'autre. L'affaire est d'autant plus essentielle qu'elle y investit son expérience de parent, quitte à se projeter à ses propres dépens : « *C'est vrai, pour moi, les parents ont une importance. Ils sont très très importants, peut-être trop parce que ça m'angoisse beaucoup* ».

Surtout, Danielle renoue avec la double motivation qui la mobilisait déjà comme infirmière : la relation d'aide et le sentiment d'utilité. « *J'arrive toujours à trouver un truc qu'ils ont appris et je trouve que c'est très très motivant pour revenir le lendemain. Donc voilà, c'est ça qui me fait plaisir en fait, je suis vraiment contente. (...) J'ai l'impression de servir à quelque chose, voilà c'est un beau métier. (...) On a l'impression de faire quelque chose d'utile pratiquement. (...) Là, ça se voit tout de suite quoi. (...) Je ne serais pas sûre d'être fière de moi en faisant d'autres métiers* ». Danielle use des mêmes termes pour parler de ses deux carrières. C'est dire la permanence de ses valeurs personnelles à travers cette recomposition identitaire. En cela, Danielle reste fidèle à elle-même : « *Ca, c'est quelque chose auquel je tiens absolument, oui. Je ne supporterai pas d'être malhonnête avec moi-même* ». Elle tient toujours à réaliser un travail « bien fait » et ce dernier lui ouvre une perspective nouvelle. « *En éducation, le soin vise l'acquisition d'un potentiel de compétences conférant au sujet une autonomie de*

développement » (Fath, 2006, p.3). « *C'est ce qui différencie les soins de l'éducation. L'éducation réussit. Sa finalité est purement externe.* » (Mauduit, 2006, p.4). Ainsi, Danielle n'est plus confrontée à l'angoisse de la mort, puisque « *soin médical et soin éducatif régissent la finitude en sens opposé : vers la santé comme silence de l'organisme, vers la prise de conscience réfléchie et critique de la relativité.* » (Fath, 2006, p.5)

7. Devenir PE

L'intégration de Danielle polarise des thématiques classiques aux débutants. Elle s'est sentie isolée sur son premier poste, du fait d'une charge de travail débordante et de la difficulté à exposer ses difficultés à ses collègues aguerris. La rupture de l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle l'engageait d'ailleurs à modifier sa pratique préparatoire et ses conditions de travail se sont grandement améliorées à l'obtention d'un poste fixe en maternelle, selon ses vœux. Toutefois, sa responsabilité dans le maintien de l'ordre dans la classe reste toujours une exigence forte, associant autorité et gestion du bruit. Cette difficulté récurrente chez les débutants s'exprime de manière singulière chez elle, du fait de son passé d'infirmière. Elle est surprise par un environnement qu'elle peine à maîtriser. Habitée au fond sonore des machines et bâtiments hospitaliers, elle est perturbée par le bruit verbal de la classe qu'elle ne sait toujours pas repérer, cinq ans après sa prise de fonction (parce qu'il est aussi celui de la vie ?) : « *Quand je me rends compte que ça me gêne, c'est déjà trop fort* », ce qui entraîne une intervention tardive et inefficace : « *Je monte en même temps que les élèves et ça coince, forcément* »

Ici, la référence aux travaux d'Estryn-Behar (1997) nous autorise à analyser un simple constat. En effet, si la baisse de 10 dB suffit à neutraliser l'effet d'un bruit sur la communication, l'action perturbatrice du bruit verbal nécessite, quant à lui, une atténuation de plusieurs dizaines de dB. De plus, certaines tâches s'avèrent plus sensibles que d'autres à cet environnement : la détection de signaux, celles imposant une charge mentale élevée et des tâches dites cognitives. Au-delà des paramètres inhérents au bruit lui-même, son effet sur la personne dépend également « *de la nature et des exigences de la tâche (le bruit affecte d'autant plus le travail que celui-ci comporte une part cognitive importante) ; de la maîtrise de la tâche par l'opérateur (niveau d'apprentissage) ; des variables psychophysiologiques individuelles (sensibilité, état fonctionnel, motivation, stratégie du sujet)* ». (1997, p.200)

Ainsi nous pouvons concevoir la position d'un professeur débutant, donc en apprentissage, occupé par une tâche d'enseignement qu'il maîtrise encore mal et qui lui demande un investissement cognitif important, pour laquelle il a épuisé du temps à une préparation laborieuse qui l'a rendu fatigable, et qui doit faire face à une ambiance saturée. Indéniablement, le piège se referme sur lui : la solution dépend de son intervention et il n'est plus en mesure de la fournir, dès lors qu'il n'a pas établi, de prime abord, un cadre qui pose les règles dans la classe. Confronté à la complexité de sa situation d'apprenant, comment peut-il quitter une centration naturelle sur l'enseignement à prodiguer pour assumer la responsabilité d'un encadrement qu'il ne juge pas forcément prioritaire ? Dès lors, le questionnement se déplace pour interroger, non pas la recherche, mais la formation.

En conclusion

Danielle nous a permis de comprendre son passage d'un métier à l'autre, recomposant une identité professionnelle sur des valeurs éminemment personnelles. La mise à l'épreuve de son sentiment capacitaire en milieu hospitalier l'a décidée à s'engager dans une bifurcation volontaire vers l'enseignement. Pour ce faire, elle a bénéficié d'appuis et s'est mobilisée au service de son projet. Elle a su reconquérir sa propre estime en formation et investir le métier de PE en restant fidèle à ses propres valeurs dans la relation d'écoute. Nous avons pu identifier et analyser chez elle deux clés de compréhension concernant aide et utilité aux autres, qui nous font entrer dans la dynamique de sa reconversion alliant indéfectiblement continuité et changement.

Cette étude nous ouvre de nouveaux horizons dans la compréhension de reconversions professionnelles, restreintes aux métiers de relation et analysées en tant que bifurcations volontaires. Le sujet opérant lui-même cette dynamique de passage, l'analyse doit intégrer la dimension axiologique d'une identité en recomposition, dans son contexte social, professionnel et familial. Or, de nombreuses infirmières ne mobilisent pas de motivation spécifique à leur activité professionnelle, mais une référence à un métier relationnel, utile à autrui. Cette situation autoriserait plus aisément une reconversion vers un autre espace professionnel, vécu sur les mêmes registres personnels. Dès lors, la perspective s'élargit sur une problématique plus générale : retrouve-t-on dans l'étude d'autres reconversions des soins vers l'enseignement, mais pas seulement, ces valeurs référées à autrui qui favoriseraient les passages dynamiques au sein de l'ensemble des « métiers pour autrui » (Gonnin-Bolo, 2007) ? Une recension des travaux pourrait déboucher sur des collaborations nouvelles au service de ce projet de recherche.

Bibliographie

BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse de données », *Recherches Qualitatives*, Hors Série, n°3, pp. 396-423.

BURBAN F. (2007), « Musiciens et enseignants : gérer une double identité », *Parcours professionnel : des métiers pour autrui entre contrainte et plaisir*, A. Gonnin-Bolo (Ed.), Paris, Belin, pp. 131-149.

COSTALAT-FOURNEAU A.-M. (2008), « Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme un régulateur des phases identitaires », *Connexions*, n°89, pp. 63-74.

COSTALAT-FOURNEAU A.-M & GUILLEN S. (2009), « Identité sociale et capacité pour un sujet en quête de reconnaissance », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°4, pp. 521-544.

DUBAR C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.

DUPUY R. & LE BLANC A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n°76, pp. 61-79.

ESTRYN-BEHAR M. (1997), *Stress et souffrance des soignants à l'hôpital. Reconnaissance, analyse et prévention*, Paris, Editions ESTEM.

FATH G. (2006), « Soins et/ou éducation : au plus près, au plus loin », *Le Portique*, n°3. <http://leportique.revues.org/index871.html> consulté le 05 mai 2010.

GONNIN-BOLO A. (dir.) (2007), *Parcours professionnel : des métiers pour autrui entre contrainte et plaisir*, Paris, Belin.

GONON O., DELGOULET C. & MARQUIÉ J.-C. (2004), « Age, contraintes de travail et changements de postes : le cas des infirmières », *Le travail humain*, n°67, pp. 115-133.

GRIFI (1986), *L'identité professionnelle de l'infirmière*, Paris, Editions du Centurion.

GROSSETTI M. (2004), *Sociologie de l'imprévisibilité. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, PUF.

GROSSETTI M. (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de Sociologie*, n°120, pp. 5-28.

GUILLEN S. (2004), « Identité sociale et sentiment de capacité professionnelle : une étude réalisée auprès des infirmières », *Bulletin de psychologie*, n°473, pp. 555-558.

GUILLOT A. (1998), *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan.

HÉLARDOT V. (2006), « Parcours professionnels et histoires de santé : une analyse sous l'angle des bifurcations », *Cahiers internationaux de Sociologie*, n°120, pp. 59-83.

LANOË S. (2009), *Jeunes enseignants : prendre sa place à l'école et dans la classe*, Mémoire de Master 2, Université de Rennes 2.

LOGEAY P. & GADBOIS C. (1985), « L'agression psychique de la mort dans le travail infirmier », *Psychopathologie du travail*, Ch. DEJOURS, Cl. VEIL & A. WISNER (Eds.), Paris, Entreprise Moderne d'Édition, pp. 81-86.

MAUDUIT J.-B. (2006), « Des soins éducatifs à l'éducation par le soin », *Le Portique*, n°3. <http://leportique.revues.org/index878.html> consulté le 05 mai 2010.

MÈGEMONT J.-L. & BAUBION-BROYE A. (2001), « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle », *Connexions*, n°76, pp. 15-28.

NEGRONI C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de Sociologie*, n°119, pp. 311-331.

RICŒUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Trois transitions, deux situations professionnelles, une vie : le cas des enseignants intermittents

Xavière Lanéelle¹

Résumé

Les intermittents de l'éducation, professeurs remplaçants, titulaires ou non, qui ont changé de métier ou de statut vivent une triple transition : spatiale, professionnelle et temporelle. Ces transitions s'accompagnent de mécanismes d'adaptation qui passent par des stratégies. Certaines sont efficaces et permettent à l'enseignant un développement professionnel qui consolide son identité au travail. Il en est ainsi de celles qui s'orientent vers l'amélioration des compétences professionnelles par un fort engagement dans le métier ou par la poursuite de la formation. L'intégration dans les réseaux sociaux locaux est aussi favorable. Une anticipation réaliste, l'insertion dans un tissu de relations locales, un ancrage territorial compatible sont parmi les facteurs clés de la réussite. A contrario, celui qui n'a pas bénéficié de ces ressources peut néanmoins se construire en s'appuyant sur un projet qui, s'il se réalise, améliorera son futur. Certains néanmoins échouent. Le risque est alors la désocialisation professionnelle avec toutes ses menaces.

Les parcours professionnels des enseignants ne sont pas tous linéaires. C'est le cas pour certains professeurs intermittents, qui alternent des périodes où ils enseignent et d'autres où ils ne pratiquent pas le métier, sur lesquels nous avons choisi de nous centrer. Si une majorité d'enseignants en France entre dans le métier sur concours, à l'issue des études et d'une formation dans les IUFM puis mène une carrière horizontale (Becker, 1952), une minorité a changé de métier volontairement, ou de statut. En outre, ces parcours peuvent être marqués par la mobilité que celle-ci soit spatiale ou sociale. Ces changements s'accompagnent de mécanismes d'adaptation ou de refus des individus face aux événements, « *selon un processus d'ouverture/fermeture à la nouveauté* » (Robin et Ratiu, 2005, p.13) qui marquent leur parcours de vie. Le concept de transition est alors fécond pour appréhender ces aménagements.

Le concept de transition désigne en effet des périodes de passage entre deux états, qui ne sont pas forcément stables, auxquelles l'individu doit s'ajuster de manière fonctionnelle. Les transitions sont donc des processus d'adaptation (mais dans certains cas de non adaptation) qui combinent une double dimension : objective (le changement de métier, de statut, de lieu) et subjective dans la mesure où la perception du changement et son saisissement en font partie. Autrement dit, les transitions sont caractérisées par des ruptures ou des aménagements du système représentationnel. Baubion-Broye (1998) va même plus loin en ajoutant à ces caractéristiques leur participation aux processus de construction identitaire. Le changement déclenche de nouvelles pratiques et de nouvelles valeurs qui participent à la réélaboration de l'identité.

La dynamique de transition met ici en jeu des éléments existentiels et professionnels. En effet, les parcours de formation - ou leur absence - les nouveaux contextes professionnels et spatiaux sont susceptibles d'affecter les identités au travail (Balleux, 2007 ; Roux-Perez, 2005). Ils engagent le processus de socialisation secondaire² (Berger et Luckmann, 1997) où la conversion professionnelle est cruciale mais n'est pas le seul facteur de tension.

¹ Maître de conférences, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes.

² Certains sociologues, comme Émile Durkheim ou Talcott Parsons, considèrent la socialisation achevée à l'âge adulte. Pour d'autres, elle se poursuit, ils distinguent par conséquent la socialisation primaire (durant l'enfance et l'adolescence) de la socialisation secondaire.

En quoi cette transition liée à ces parcours de mobilité, tant sociale, professionnelle que spatiale, influence-t-elle le processus d'élaboration et/ou de consolidation de leur identité professionnelle ?

Les trajectoires des intermittents de l'éducation sont marquées par la discontinuité et les acteurs vivent une triple transition :

- une transition professionnelle et organisationnelle parce qu'il y a changement de lieu de travail et/ou de l'activité (Baubion-Broye, 1998 ; Balleux, 2006) ;
- une transition environnementale (Robin et Ratiu, 2005), parce qu'ils sont mobiles, parfois à plusieurs titres ;
- une transition vers le futur avec soit une bifurcation si l'enseignant formule un nouveau projet de changement, soit au contraire une transition dans la continuité où l'enseignant développe des stratégies pour améliorer sa position actuelle (Boutinet, 1990).

Nous adoptons ici une démarche compréhensive laissant aux acteurs la parole sur leur identité, tout en sachant que les acteurs sont capables de plusieurs appartenances y compris paradoxales. Notre approche a consisté à repérer des représentations³ véhiculées par quelques fragments périphériques⁴ des discours qui régissent leur relation au monde et interviennent dans la définition de leur identité ; ces affirmations étant du type :

- *je suis comme ceux-là*, i.e. je dis faire partie d'un groupe, et je dis que je me sens reconnu par ses membres. C'est pourquoi nous nous attacherons à la dimension relationnelle. En effet, l'enseignant ne peut stabiliser son identité professionnelle d'enseignant qu'en acquérant de nouvelles compétences afin de mieux maîtriser son métier mais ce processus réflexif est favorisé par l'intégration dans un groupe de pairs (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Or, l'analyse sociologique des réseaux sociaux égocentrés permet d'appréhender les inscriptions sociales à l'œuvre lors des processus de socialisation. La socialisation peut être appréhendée sous différents angles : intériorisation d'une culture, construction sociale de la réalité, mais aussi comme la résolution de tensions entre son image de soi et celle qu'autrui porte sur soi (la transaction objective, Dubar, 1992) ;
- *je suis-je*, ce qui peut impliquer un *je suis différent de toi*. Cette identité s'appuyant, pour être valorisée, sur une double résolution de tensions : réconcilier une identité prédicative de soi avec l'identité réelle telle qu'elle est vécue (transaction subjective, Dubar, 1992) et conservation d'une cohérence de soi malgré la pluralité des appartenances (Roux-Perez, 2005).

La recherche s'appuie sur :

- une enquête qualitative fondée sur des entretiens compréhensifs mettant en relief le développement professionnel d'enseignants remplaçants du secondaire ayant connu cette triple transition (onze enseignants titulaires ou contractuels, huit ont fait l'objet d'un suivi longitudinal de plusieurs années avec un entretien une fois par an). Les entretiens, retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Giglione et Matalon, 1978), centrée sur le contexte de la triple transition, l'exercice du métier (nous considérons comme traces d'une identité professionnelle, l'affirmation de faire partie du groupe enseignant et d'y être reconnu comme tel, la mention de son intérêt pour les tâches du métier...) ;
- la collecte de réseaux sociaux par un générateur de nom (proche de celui de Gribaudo, 1998), dispositif méthodologique permettant de faire émerger et de collecter les relations significatives d'un individu. Le générateur est composé d'un questionnaire et d'un tableau où l'enquêté caractérise ses relations. Pour chacune d'entre-elles sont ainsi notifiés : prénom, âge, profession, nature du premier contact, lieu et date de ce premier contact, nature de la

³ Les représentations se présentent sous différentes formes. Nous retiendrons qu'elles sont des « Images qui condensent un ensemble de significations ; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner sens à l'inattendu » (Moscovici, 1998, p.364).

⁴ Ces fragments sont périphériques dans la mesure où les enquêtés n'étaient pas directement questionnés sur leur identité.

relation – celle-ci ayant pu évoluer – au temps de l'enquête. Le réseau porte les traces de l'intégration (Lanéelle, 2007a, 2008) ;

- l'enregistrement des généalogies sur trois générations, afin d'inscrire le parcours de l'individu dans la temporalité plus longue de la dynamique familiale.

Après avoir décrit les conditions de l'intermittence, nous présenterons trois parcours où le projet de vie, la nature de la transition (bien ou mal anticipée), l'insertion relationnelle dans l'(les) établissement(s), une formation préalable au métier (ou son absence) ont affecté le processus, jamais achevé, d'élaboration de l'identité professionnelle. Puis nous en ferons l'analyse.

1. De la condition des intermittents

L'enseignement en France a recours à des intermittents ; en effet, depuis le XIX^e siècle, le Conseil d'Etat a entériné par la jurisprudence un certain nombre de principes, repris depuis dans les

Constitutions de 1946 et 1958, dont la continuité du service public, ce qui signifie qu'il doit répondre de façon continue à la demande des usagers en utilisant des professeurs remplaçants. Ces derniers sont soit Titulaires de Zone de Remplacement (TZR), soit maîtres-auxiliaires⁵, vacataires ou contractuels. Ils suppléent les absences ou sont affectés aux Budgets de Moyens Provisoires (BMP).

Les TZR ont réussi le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) ou l'agrégation et ce statut est pour beaucoup un point de passage obligé à l'entrée dans le métier. En 2009, 32 460 enseignants titulaires dans le second degré étaient affectés sur zone de remplacement où ils effectuaient soit un remplacement à l'année, soit plusieurs. Dans les zones de remplacement, plus de sept enseignants sur dix sont certifiés (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, MESR, 2009, p.96)⁶. Bien que présents dans toutes les disciplines, ils sont concentrés dans l'enseignement général (88,6% d'entre eux) et dans certaines matières : 41,3% des TZR enseignent les Lettres, les Langues Vivantes ou les Mathématiques (Le Floch, 2002). L'intermittence concerne ces titulaires lorsqu'ils attendent un remplacement dans leur établissement de rattachement⁷. On leur confie alors parfois des tâches de documentation ou de surveillance, mais globalement ils sont en sous-emploi (Lanéelle 2007b).

18 548 enseignants en 2009 étaient maîtres-auxiliaires, vacataires et contractuels (MESR, 2009, p.97). Les vacataires et les contractuels sont précaires. Les premiers ne peuvent effectuer que 200 heures et, si l'inspection ne les a pas distingués, ils cesseront d'enseigner. Par contre, à l'issue des 200 heures, certains deviennent contractuels. Les contrats ont une durée d'un an et sont susceptibles de ne pas être renouvelés. L'intermittence de ces non-titulaires se traduit par des périodes de chômage entre deux missions.

Nous les avons donc nommés « intermittents de l'éducation », puisqu'ils alternent des périodes où ils enseignent, d'autres où ils ne pratiquent pas le métier étant en sous-emploi ou au chômage.

Ils sont mobiles à plusieurs titres : ils peuvent être affectés loin de leur domicile, ils changent d'établissement parfois plusieurs fois dans l'année, et presque toujours d'une année sur l'autre quand ils ont eu la chance d'avoir un poste à l'année ; enfin, ils peuvent parfois être mobiles dans la même journée lorsqu'ils sont affectés simultanément à plusieurs établissements.

⁵ Il s'agit d'un reliquat. L'Éducation Nationale n'en recrute plus, elle leur a substitué les vacataires et contractuels.

⁶ Nous remercions Nadine Esquieu qui nous a transmis ces données.

⁷ Les TZR sont rattachés à chaque rentrée scolaire à un établissement mais ils n'y effectueront pas forcément des remplacements. Ils sont obligés d'y être présents entre deux remplacements.

2. Histoires de vie

Nous avons choisi de « penser par cas », c'est-à-dire de fonder notre interprétation sur « *l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation* » (Revel et Passeron, 2005, p.9). Cette méthode a une double origine : ancienne avec la casuistique, plus récente avec la pensée du cas médical, lexical ou psychanalytique. Elle a accompagné, bien que critiquée, le développement de l'analyse compréhensive, mais sa réhabilitation est récente. Elle concerne désormais la plupart des sciences humaines selon Revel et Passeron. Le cas est « *plus et autre chose qu'un exemple* », il est « *ce qui tombe à pic* » (Boarini, in Passeron et Revel, 2005, p.129). Nous présenterons successivement les cas de trois enseignants choisis pour leurs différences de statut mais aussi parce qu'ils permettent de construire une intelligibilité générale des processus de transition : Christine (TZR) qui a été comptable et a choisi de devenir enseignante, Maheta (vacataire puis contractuel) devenu professeur grâce à divers concours de circonstance et Richard, qui en changeant de région, a changé de statut. Bien que voulue par tous, cette nouvelle situation professionnelle a bousculé profondément leur vie.

■ Christine

Christine (39 ans, Économie-Gestion), depuis quinze ans cadre comptable en entreprise, a décidé de devenir enseignante. Ses raisons ne relèvent pas d'une motivation précoce pour le métier puisque :

- séparée de son mari, elle veut consacrer plus de temps à ses enfants ; elle mentionne d'ailleurs les vacances scolaires comme motivation ;
- elle a besoin de davantage de revenus, puisqu'un chef de famille monoparentale ne peut bénéficier des économies d'échelle d'une vie en couple ;
- elle veut lutter contre l'isolement qu'elle ressent dans sa position hiérarchique intermédiaire.

Bien qu'elle avoue qu'elle ne savait rien du métier d'enseignant : « *pas plus que tout le monde croit en savoir* » dit-elle ; elle a passé le CAPET⁸ et fait son stage à Poitiers, ville dont elle est originaire.

Après son année de stage, elle est nommée à Créteil, en banlieue parisienne, sorte de second point de passage obligé des néotitulaires. Elle y sera TZR en poste à l'année, ce qu'elle a demandé pour mieux organiser sa vie domestique. Les difficultés spatiales sont alors sa préoccupation majeure, parce qu'elle fait la navette trois jours par semaine entre Créteil et Poitiers. Coût du trajet en argent et en temps, fatigue sont ses contraintes, bien que son proviseur lui ait aménagé son emploi du temps. On peut dire qu'elle ne vit pas complètement sa transition professionnelle, trop préoccupée par ses enfants, ses trajets pour véritablement s'investir dans son travail, qu'elle fait d'ailleurs uniquement dans le train et pendant que ses enfants sont à l'école les deux jours où elle est chez elle. Elle occupe le temps du trajet en train de manière utilitaire : le matin pour travailler, le soir pour se reposer comme tous ceux qui ne souhaitent pas s'installer dans la navette (Lanéelle, 2005). Elle sera cette année-là tendue vers un projet : avoir un poste dans l'académie de Poitiers. Il faut dire qu'elle a une forte identité territoriale poitevine liée sans doute à l'ancrage de trois générations de sa famille tant paternelle que maternelle dans le Poitou. Elle obtiendra satisfaction l'année suivante grâce à un subterfuge. En effet, comme elle n'a pas divorcé, elle peut bénéficier encore du rapprochement de conjoint.

La véritable transition professionnelle commence l'année suivante lorsqu'elle sera nommée TZR dans la Vienne. Elle a demandé des remplacements de courte durée. A ce moment-là, elle entre vraiment dans le métier : alors que le trajet envahissait ses propos, désormais c'est davantage le métier qui est au cœur de son discours. Elle n'éprouve aucune difficulté avec les élèves et est

⁸ Le CAPET est le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique alors que le CAPES est celui de l'enseignement secondaire.

« tout de suite ravie parce que ça m'a plu d'être devant une classe, c'était quand même un peu mon angoisse ». Elle ne semble pas être aux prises avec le « tâtonnement, la préoccupation de soi-même ("Est-ce que je fais le poids ?"), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe etc. » (Huberman, 1989, p.7), mais elle n'en est bien sûr pas à une phase de stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique. En effet, les remplacements sont de courte durée et elle doit faire face dans l'urgence plusieurs fois dans l'année à des changements.

Nous assistons à un développement professionnel heurté ; curieusement il ne l'est pas pour des causes professionnelles mais à cause de la mobilité imposée. Son maître-mot est « s'adapter », d'une part, à une multiplicité d'établissements, puisqu'elle fait différents remplacements ; d'autre part, à des niveaux divers : Brevet de Technicien supérieur (BTS) industriel, BTS force de vente, classes de 1^{ère} et terminale en Sciences et Technologies de la Gestion (STG), terminales Brevet d'Études Professionnelles (BEP), terminales bac pro en secrétariat et maintenance électrique. Ce qui lui fait dire : « des choses à chaque fois très nouvelles. En Éco-Gestion, le panel de niveaux est très différent et donc les matières sont traitées très différemment en fonction des différents niveaux, l'essence de la matière est toujours la même mais les référentiels sont spécifiques à chaque formation ». Elle y trouve cependant un avantage : « voir tout ce qui peut se faire », mais aussi un inconvénient, la nécessité de l'adaptation qui passe avant les autres préoccupations pédagogiques. « Les collègues ont été prévenus au mois de juin. Je sais que pendant les vacances ils ont travaillé pour préparer leurs cours et être opérationnels (...) moi, en général c'est la veille pour le lendemain (...) c'est parfois très juste, j'improvise, je n'ai souvent que les niveaux donc en cours d'année on ne sait pas forcément où les élèves en sont ». Certes, « il y a le cahier de textes, les classeurs (...) j'emmène des livres et j'essaie d'improviser, il faut se motiver ». Le statut de TZR prolonge la situation de transition professionnelle en multipliant les événements qui vont obliger Christine à y faire face.

Cependant la socialisation professionnelle de Christine est en cours puisqu'elle est satisfaite de son changement tout en tirant profit de son emploi antérieur : « mon expérience en entreprise me sert, m'est utile et me fait voir les choses de manière différente ». La « transaction subjective », entre ce qu'elle a prévu d'être et ce qu'elle est, semble se faire facilement (Dubar, 1992). Elle regrette simplement que le rectorat n'anticipe pas les remplacements et déplore le fait que « les élèves soient plusieurs jours sans remplaçant alors que je suis disponible ». Cette période lui permet donc de remanier son identité professionnelle. En effet, nous considérons comme Baubion-Broye (1998), que « la socialisation passe par des conduites de personnalisation qui traduisent une intériorité active du sujet » (p.30). L'individu est acteur de sa propre socialisation professionnelle pendant la transition, d'une part en développant des tactiques pour se conformer aux buts et méthodes de la nouvelle organisation et d'autre part avec des tactiques correspondant à une socialisation individualisée qui lui permet aussi de re-façonner son identité de métier.

De plus, elle s'intègre facilement dans les équipes disciplinaires, bien qu'il lui soit arrivé de ne pas pouvoir être en contact avec le collègue qu'elle remplaçait, ce qui lui compliquait la tâche. Elle s'investit aussi dans son établissement de rattachement en y faisant du soutien, en travaillant en binôme avec une collègue et en supervisant les caisses de la cafétéria, les remises en banque. Elle fait donc partie des groupes de pairs, et se sent reconnue par ses membres. La tension qui existe souvent pour les TZR entre leur image de soi et celle qu'autrui porte sur eux ne semble pas l'affecter (la transaction objective, Dubar, 1992). Par contre, elle trouve qu'elle n'est pas bien intégrée par les collègues des autres matières. C'est en effet une des limites que rencontre le TZR. Ne restant pas suffisamment longtemps dans un établissement, « c'est pas facile de s'intégrer juste pour quelques semaines », il peut passer inaperçu et lorsqu'il est dans son établissement de rattachement, il est parfois jaloué puisqu'il n'a ni copies, ni conseils de classe, ni gestion d'une quelconque relation avec les parents d'élèves (Lanéelle, 2007).

Cependant à la fin des trois années où nous l'avons suivie, elle aura transité par les mêmes établissements si bien qu'elle se sentira intégrée. Elle cite une douzaine de collègues et garde des contacts réguliers avec certains et en éprouve de la satisfaction : « je voulais avoir des

collègues, parce qu'en entreprise je n'avais pas de collègues car j'étais dans une position intermédiaire. Je n'étais pas l'égale du patron et les employés m'excluaient du fait de ma position ». Ces années verront la consolidation de son identité. De nouveaux registres apparaissent dans son discours : souci des progrès de ses élèves, de la transmission des savoirs et savoir-faire, de l'évaluation. Elle est devenue non seulement une professionnelle attentive à la réussite de ses élèves, mais elle accepte aussi toutes les tâches qu'on lui propose, même si celles-ci ne sont pas dans son statut comme enseigner à des élèves de Lycée Professionnel alors qu'elle a un CAPET⁹, ou aller en dehors de sa zone.

Elle souhaiterait un poste fixe dans le futur. Néanmoins, elle est très exigeante en la matière, elle veut « Poitiers ou rien ». Sa transition vers le futur est néanmoins sage : « je me suis fait un petit peu une philosophie, en me disant que, quand je fais ma demande, je n'attends pas en me disant je vais avoir un poste ; je fais ma demande parce que c'est ce que je souhaite mais je sais pertinemment que ça va prendre du temps ».

■ Maheta

Maheta (41 ans, Mathématiques) est devenu enseignant en plusieurs temps au long d'un parcours décousu. Alors qu'il était étudiant à Brazzaville, il apprend qu'il faut remplacer un professeur décédé : *« C'était au lycée. Donc il [le directeur] vient en classe, je suis étudiant, et donc il me désigne et dit : "il s'agit d'un remplacement au pied levé" (...) J'étais pas le meilleur étudiant, j'étais un délégué des étudiants, et donc compte tenu de ça j'avais la possibilité de parler devant le public assez souvent ».* C'est sa première expérience, elle est de courte durée.

Suivent ensuite des études chaotiques menées entre le Congo et la France (Nantes) et ponctuées par une maladie chronique. Il voudrait alors *« travailler en entreprise, avec l'objectif de Brazzaville ».* En effet, les immigrés ont toujours le projet de repartir, même si dans bien des cas ils finissent par s'installer dans le lieu d'immigration, ce qui occasionne des transitions environnementales critiques (Ratiu et Robin, 2005). Parallèlement, commence alors une période difficile puisqu'il est obligé de *« faire le ménage »* dans un institut de formation pour vivre. Cet emploi durera, au-delà de ses études, jusqu'à ce qu'un jour il rencontre une amie qui y *« faisait des cours le soir ».* Etonnée de voir un ancien camarade, *« prise par cette désolation »*, elle le présente au directeur de cet établissement afin de lui céder ses cours.

Là, il se *« met à mieux connaître le milieu »* et demande un poste de vacataire au rectorat de Créteil, connu pour être déficitaire. Il est recruté en Seine et Marne où *« ça s'est très bien passé et ça m'encourage (...) au collège, j'étais bien reçu ; mais c'est un remplacement vraiment terrible : aucun document de ce que le collègue avait laissé (...) et je termine l'année¹⁰, très bonne année ».* Dès son entrée dans la profession et bien que le remplacement soit *« terrible »* Maheta est satisfait de sa *« très bonne année ».* Il peut l'être puisque la mobilité sociale est au rendez-vous : de fils d'agriculteur au Congo et ex-technicien de surface, il est devenu enseignant. La transaction professionnelle est néanmoins tendue probablement du fait qu'il n'a aucune véritable compétence professionnelle.

En 2002, il revient à Nantes, où il s'est marié et habite. Il raconte : *« fort de cette expérience [d'enseignement en Seine et Marne], je dépose un dossier [dans l'académie de Nantes] et là on m'appelle pour un remplacement (...) au début c'est un contrat vacataire »,* puis il devient contractuel. *« L'avantage c'est la longue période et c'est mensualisé ».* Il sera nommé à Châteaubriant. Il trouve que cette année se passe bien car il est : *« bien encadré aussitôt [par deux collègues], la collègue la plus expérimentée m'a demandé d'emblée si j'avais déjà enseigné, j'ai dit oui. "C'est déjà bien, vous connaissez déjà comment se tenir en classe, c'est déjà bien". Maintenant s'agissant de l'aspect des cours elle m'a proposé une aide, la première aide essentielle : "vous n'avez pas le temps d'avoir une idée claire du début du programme (...) je*

⁹ Statutairement ceux qui ont un CAPET n'enseignent que dans les lycées techniques, ceux qui ont un CAPLP dans l'enseignement professionnel.

¹⁰ Il s'agit de l'année civile.

vous donne mon plan... et à partir de ce plan vous allez bâtir votre cours (...), donc je commence comme ça". Et au fur et à mesure on discutait avec elle : "qu'est-ce que tu as préparé ? " et lorsqu'on arrive quasiment au 2^{ème} trimestre elle me demande de participer, de venir dans ma classe, j'ai dit pas de problème venez chez moi ». Cette collègue, qui a pris ce rôle de mentor par sympathie, sera l'agent socialisateur qui permettra un début de construction de son identité enseignante et permettra son adaptation. De plus, il est bien intégré : il cite dix enseignants, dont deux de sa discipline et l'adjoint dans son réseau ; il en considère deux comme amis.

L'année suivante, ce processus se consolidera. Il change d'établissement mais bénéficie d'une formation. Il l'apprécie car en effet, *« que vous ayez des connaissances c'est pas suffisant pour enseigner et la discipline a quelques particularités et les grandes lignes de ces particularités étaient insuffisantes, alors c'était une très bonne formation, ça nous a permis de regarder notre façon de faire au lieu d'être toujours dans la tendance de cours magistral. Au cours de l'année nous avons eu quatre journées comme ça, donc au cours de la même année Monsieur l'inspecteur officiellement a nommé un tuteur pour chaque vacataire »*. Certes, c'est insuffisant, mais il se pense désormais enseignant puisqu'il prétend n'avoir plus besoin d'aide de manière formelle.

En 2004, il obtient la nationalité française et rencontre l'inspecteur qui le rassure et lui dit qu'il devrait approfondir ses connaissances et passer le CAPES, ce qui est sans doute un début de reconnaissance de l'institution. Son épouse, qui a réussi le CAPES, est nommée TZR à Poitiers. Il y déménage tout en restant dans l'académie des Pays de la Loire où il espère décrocher un contrat à durée indéterminée (CDI).

En 2005, il obtient deux BMP l'un à Guérande, l'autre à Nantes, avec un mauvais emploi du temps qui l'oblige à enseigner dans les deux établissements dans la même journée. Il dit sa lassitude : *« Point de l'enseignement bien mais la fatigue... »*. Il s'intègre bien à Nantes, plus près de chez lui, *« parce que les collègues (quatre sont cités) ont été vraiment mieux avec moi. Mieux accueilli et mieux suivi en quelque sorte. Ça veut dire qu'on discutait avec eux, ils étaient très ouverts. Cette fois-ci, c'était pas la même collaboration, que celle que j'avais avec ma collègue Françoise, c'était une collaboration bien : vous êtes jeune enseignant, si vous voulez bien, je vous apporte mon expérience. Mais là c'est différent, Chantal par exemple et ses trois autres collègues veulent bien discuter avec moi plus ou moins en situation d'égalité (...) leur façon de vivre aussi, de façon introspective (...) d'ailleurs avec Chantal, elle me présente comme étant une des solutions et non la solution elle a toujours ce côté très intellectuel »*. C'est la première fois qu'il est reconnu de façon égalitaire et comprend ce qu'est une pratique réflexive. La tension entre son identité pour lui et son identité pour les autres semble s'être réduite, ses compétences accrues.

En 2006, il est de nouveau à Châteaubriant et profite de revoir les collègues avec lesquels il a sympathisé. Il est admissible au CAPES interne. En 2007, il perd sa place : *« cette fois-là y a un TZR qui prend la place. Le TZR, je suis plus ou moins en concurrence avec elle, donc je perds le contrôle »*. Or, il a six ans d'ancienneté, il devrait obtenir un contrat à durée indéterminée (CDI), il le sait. Il pense que le rectorat *« fait exprès, il évite de faire des CDI, parce que sinon ça lui coûte trop cher en chômage »*. Syndiqué au Syndicat National des Enseignants du Second degré (SNES), il se mobilise et finit par assiéger le rectorat. Il est soutenu dans sa démarche par une pétition, signée par de nombreux collègues. Il l'interprète comme le signe de son intégration, ignorant que la profession a tendance à s'unir autour de telles causes sans même connaître l'enseignant concerné. De guerre lasse, le rectorat l'affectera sur un petit BMP, puis sur un temps plein et il obtiendra son CDI. *« Cette année-là aussi je suis admissible au concours »*. Il attribue son échec à ce moment-là à sa fatigue et au fait qu'il ne travaille pas assez.

L'année suivante, il continue à préparer le concours, est admissible mais ne l'obtient pas. Il attribue cette fois son échec au fait qu'il est un « mauvais fils ». Son père est décédé il y a quelques années, et il n'est pas encore allé sur sa tombe. Il n'envoie plus de subsides au village, sa mère ayant aussi disparu. Il en éprouve mauvaise conscience. En effet, il a réussi sa vie professionnelle au regard de la norme africaine et il devrait envoyer de l'argent à sa famille

élargie. Mais il a beaucoup de frais : la route, son hébergement, l'entretien de sa propre famille, une femme dont on comprend à demi-mot qu'elle est dépendante, le fait qu'il habite un beau quartier pour éviter que ses enfants ne fréquentent un milieu qu'il rejette – celui des cités – mais surtout, c'est récurrent dans son discours, « *je ne suis pas allé sur la tombe de mon père* », il pense que « *c'est peut-être ça qui me porte malheur* ».

■ Richard

Richard (40 ans, SES) a été reçu au concours brillamment. Nommé à une heure de Paris, il a rencontré Sandrine qui était native de Bordeaux, enseignante elle aussi. Ils ont été TZR quelques années avant d'obtenir un poste fixe. Néanmoins Sandrine regrette Bordeaux et aspire à y revenir « *Moi j'étais très bien où j'étais* ». En effet, Richard profite de la proximité de la capitale, pour y développer des activités. Son réseau professionnel est très large : il est en contact régulier avec les 600 personnes de la liste de diffusion « sciences-éco-soc », est membre actif de l'association des enseignants de sa discipline, nomme de nombreuses relations parisiennes avec lesquelles il co-écrit des manuels, enseigne à la préparation au CAPES d'une université de la région parisienne, et à celle de l'agrégation d'une autre. Mais Richard n'est pas hostile au projet de sa compagne dans la mesure où ses propres parents ont pris leur retraite dans la région et que le Train à Grande Vitesse (TGV) relie en trois heures Bordeaux à Paris.

En 2006, ils estiment qu'ils ont accumulé suffisamment de points pour obtenir la région et ils demandent leur mutation. Il s'agit donc d'une démarche volontaire de changement de résidence et d'emploi. Ils pensent obtenir un poste à Bordeaux, d'autant qu'ils se sont renseignés et que trois postes apparaissent disponibles. Cependant, leurs anticipations sont déjouées puisque deux postes sont finalement affectés à des enseignants pour des mesures de carte scolaire¹¹ et que le rectorat les affecte, ensemble, puisqu'ils ont demandé un poste joint, dans les Landes comme TZR. Richard va donc connaître à la fois une transition spatiale et professionnelle dans la mesure où il déménage et passe d'un statut de titulaire d'un poste fixe à un statut de remplaçant.

Sa transition professionnelle est douloureuse, il ne s'accommode pas du changement. Il va alors déployer maintes stratégies pour essayer d'obtenir un poste fixe. La première stratégie est professionnelle : il obtient des cours à l'Université et à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), écrit des articles dans des revues professionnelles et dans des manuels, s'investit dans un ambitieux projet pédagogique au sein de son établissement de rattachement. Il pense que s'il se distingue, il va, à défaut de points puisqu'il en a perdu l'essentiel avec sa mutation, obtenir la reconnaissance de l'institution. Il espère que son Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) dessinera un poste à exigences particulières, ciblé sur l'expérimentation pédagogique à laquelle il participe. C'est la déception. « *J'ai eu l'illusion de penser, vu que je suis très naïf que le fait de s'investir professionnellement...* » dit-il. Mais l'IPR ne l'entend pas ainsi, il se refuserait à contribuer à la constitution de « *passee-droits* ».

Il tente alors un second type de stratégie, il envisage de demander un poste fixe dans les Landes, renonçant par la même à obtenir Bordeaux. « *Dans ma vie j'avais toutes les ambitions du monde sauf vivre dans les Landes (rire sarcastique) mais dans l'état de désespoir que j'étais d'être TZR... On s'en rend pas compte du sacrifice de demander le poste fixe ici !* ». On mesure ici le coût de la transition spatiale d'un parisien.

Il déploie alors, face à l'échec, un troisième type de stratégie : celle de la prise de parole (Hirschman, 1972). « *J'écris au rectorat, au ministère, à tous les niveaux. Alors une fois le rectorat a répondu. C'est assez rigolo, puisque j'avais écrit treize lettres qui étaient restées sans réponse. (...) ils m'écrivent que je n'ai pas à me plaindre de mon statut de TZR parce que justement c'est un statut difficile et comme je suis compétent c'est les profs les plus compétents qu'on doit mettre là dedans* ». Suit une litanie de plaintes : baisse de sa note administrative, affectation en BTS alors qu'il n'a pas le CAPET correspondant, erreur dans son dossier d'accès à

¹¹ Lorsqu'un poste est supprimé dans un EPLE, l'enseignant qui est muté bénéficie d'une mesure de carte scolaire : il obtient une bonification de 1500 points pour obtenir un poste dans la même ville, ou le même département, ou la même académie. A titre de comparaison, Richard est entré en Aquitaine avec 381 points.

la hors-classe » (il n'en a guère l'âge d'accès) et erreur sur sa note pédagogique. Il enregistre toutes ses conversations téléphoniques avec le ministère et le rectorat. N'est-ce pas une manifestation pour le moins curieuse si ce n'est paranoïaque ? Et de dénoncer, de plus en plus, l'institution : *« Je ne suis qu'un NUMEN¹² (...). De toute façon, on peut être le prof le plus nullissime de l'histoire de la terre, du moment qu'on a un rapprochement de conjoint avec deux enfants et qu'on a un peu d'ancienneté, on a un poste point. Et on peut être le prof le plus performant, le plus diplômé qui soit, si t'as pas de rapprochement... »*. Nous pouvons remarquer qu'ici la dénonciation prend une forme « anormale », comme la nomme Luc Boltanski (1990) tant elle est exagérée. C'est souvent le cas chez les TZR (Lanéelle, 2007b). Conseillé par l'IPR et conscient de son mal-être, il cherche à rencontrer une psychologue du travail, qui le décoit : *« Oh ça était ubuesque, j'ai été au rectorat pour ça (...) je viens vous parler de mon mal-être professionnel. Elle me dit : "ah non, pour moi, psychologue du travail, ce n'est pas écouter la souffrance des gens au travail". Alors elle me dit : "vous n'en pouvez plus de votre métier?". J'ai dit non, ce n'est pas exactement ça. Alors, elle me dit : "je peux vous conseiller le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)". C'est pas ça. Moi je veux faire mon métier, c'est tout »*.

Cet épisode comme les différentes stratégies déployées montrent l'attachement de Richard à son métier et le hiatus qui s'est fait entre son image de soi et celle que l'institution lui renvoie. Il est devenu différent de ce qu'il était et de ce qu'il veut être. Ceci explique sans doute aussi qu'il ne se sent plus reconnu par les autres enseignants comme un des leurs. D'ailleurs son réseau social local est étroit. Il ne cite que quelques membres de l'équipe avec laquelle il mène une expérimentation, et encore pour les critiquer, et son IPR.

L'étape suivante pour Richard est la défection (Hirschman, 1972). Il s'est agi d'abord d'une sorte de décrochage : *« Je suis en état de démotivation extrême. Ça se passe très bien avec les élèves, comme je suis plutôt sympa, ils sont très contents mais souvent je ne fous rien en classe »*. Il leur a dit de se plaindre car *« j'adorerais que mon employeur vienne me convaincre, il paraît qu'il y a quelque chose qui ne va pas (...) Vous avez un salarié extrêmement démotivé qui vous le dit et en plus vous ne réagissez même pas »*. Il ne mutualise plus rien sur la liste de diffusion depuis six mois, envisage de quitter l'association : *« j'arrête, j'arrête tout. Je fais le minimum (...) c'est une question de principe, j'ai perdu la foi »*. La défection se situe par conséquent à tous les niveaux de son ancien engagement professionnel.

Depuis, il est en passe de quitter la fonction publique pour rejoindre l'enseignement privé en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE). La troisième transition de Richard, celle du projet, est donc entamée aux dépens de la vie personnelle si ce n'est du métier. Il dit en effet qu'il aura six heures de trajet aller-retour, obligé de coucher sur place alors qu'il a de jeunes enfants et qu'il va *« y perdre en termes financiers, c'est pas grave »*. Il prétend que c'est le rectorat qui l'écarte du cœur du métier : *« je trouve ça dommage d'avoir un employeur qui me pousse... il m'a écrit, sur une lettre du rectorat, que si j'étais pas content, je n'avais qu'à faire autre chose, ils m'ont dit : vous n'avez qu'à postuler sur un poste de PRAG¹³ ou postuler sur les postes en prépa. Et moi, juste, j'ai dit : c'est dommage, quand vous avez un salarié dont vous êtes satisfait, de lui dire la seule solution qu'on vous donne c'est de partir »*. Il regrette que le rectorat n'admette pas sa situation inconfortable en reconnaissant : *« on trouve que c'est dur ce qui vous arrive mais on ne peut rien faire parce qu'il y a un système, il est comme ça (...). Rien que ça, rien que d'entendre ces mots-là, ça m'aurait fait du bien. Jamais entendu »*.

3. La triple transition entre les deux situations professionnelles

Les trois enseignants que nous avons rencontrés ont donc vécu une triple transition, période du cours de leur vie pendant laquelle il ont pu – ou non – s'adapter en menant des stratégies afin de participer à leur propre développement professionnel.

¹² Le NUMEN est le numéro d'identification des agents de l'Education Nationale en France.

¹³ Professeur agrégé affecté dans l'enseignement supérieur.

Spatiale tout d'abord, puisque chacun a dû s'adapter à un autre lieu : Créteil puis les villes des remplacements pour Christine, les Landes pour Richard, la France pour Maheta. Cette première transition n'est pas simple. Christine est aux prises la première année aux contraintes de la navette : fatigue, coût, etc. (Lanéelle, 2005). Richard supporte mal la province, sa référence territoriale restant parisienne. Quant à Maheta, il est déraciné et attribue ses échecs au fait qu'il n'a pas encore honoré la tombe de son père. Pensée irrationnelle ? Non, simplement la trace culturelle d'un processus de deuil, l'immigré prenant conscience qu'il devient un étranger par rapport à son pays d'origine (Balleux, 2006).

La deuxième transition est professionnelle. Les trois enseignants ont soit changé de travail (Christine et Maheta), soit de statut (Richard). Cette transition n'est pas qu'un bref passage entre deux états stables, elle peut avoir un large empan chez les intermittents de l'éducation, comme d'ailleurs chez d'autres actifs : agriculteurs devenant ouvriers, passages par la précarité (Baubion-Broye, 1998). En effet, la nature de la nouvelle organisation ou du nouveau statut bouleverse les repères professionnels anciens, le milieu d'arrivée étant sensiblement différent du milieu de départ. Le temps d'adaptation dépendra de l'individu, de ses représentations, de ses ressources pour traiter le changement. De plus, la discontinuité est vécue différemment selon l'histoire des acteurs et celle de leur lignée (Maheta), la période du cycle de vie concernée (Christine) etc. Les deux premiers sont relativement satisfaits du changement, même s'ils envisagent une transition vers un futur plus paisible dans le cadre d'un loyalisme vis-à-vis de l'institution (Hirschman, 1972), Christine en obtenant un poste fixe, Maheta une titularisation. Leur attachement au métier, à ses différentes dimensions montre que le processus de socialisation professionnelle se poursuit et qu'une identité professionnelle d'enseignant se construit. Richard, *a contrario*, ne s'est pas adapté et en souffre. Pourtant il avait déjà connu la position de remplaçant, mais il s'agissait alors de son entrée dans le métier.

Il apparaît que l'important dans la transition professionnelle est qu'elle ait été bien anticipée (Boutinet, 1999). Christine est rassurée, le métier qu'elle avait envisagé sans trop le connaître la satisfait et l'espoir d'un poste fixe lui fait accepter les contraintes d'un statut d'intermittente, toujours difficile à assumer. Il en est de même pour Maheta. Il aime son métier et fait tout pour le conserver. Bien que dans un contexte de précarité, il en est satisfait. La perspective d'une réussite au concours le fait tenir même s'il a des accents tragiques lorsqu'il échoue : « *Je suis désespéré. Je sors d'un 4ème échec à l'interne, j'étais encore en train de panser les douleurs du dernier échec* ». Par contre un changement mal anticipé peut désocialiser l'enseignant. Il en est ainsi pour Richard qui n'assume pas bien ni sa vie en province, ni son statut de TZR, et son projet est un pis-aller puisqu'il l'écarte de son vrai métier. De plus, il est essentiel que l'enseignant puisse effectuer la double transaction, objective et subjective, présentée par Claude Dubar. Or, si ceci est possible pour Christine qui parvient à être, au moins partiellement – mis à part le statut – l'enseignante qu'elle a souhaité être et se sent reconnue par ses pairs ; c'est déjà plus difficile pour Maheta qui enseigne certes, est entouré de collègues qui le reconnaissent (en témoignent les vingt relations citées comme ayant du sens pour lui), mais qui éprouve les plus grandes difficultés à être reconnu par l'institution. Or, se sentir comme les autres suppose de réussir le concours. Ce qui lui a été impossible pour l'instant malgré toutes ses tentatives. Pour Richard, la confirmation de son identité professionnelle se heurte à plusieurs obstacles qui sont autant de chocs biographiques : déménagement dans une petite ville, perte d'un poste fixe, absence de reconnaissance de la hiérarchie. Berger et Luckmann (1997) ont montré que de tels chocs pouvaient entraîner une désocialisation. Il semble bien que ce soit le cas pour Richard qui ne se sent plus l'enseignant qu'il souhaitait être et qu'il avait momentanément su être, il ne se sent plus reconnu ; il en résulte un repli sur soi que nous aurions pu nommer la fatigue d'être soi¹⁴ pour paraphraser Ehrenberg (1998). Les attitudes de l'enseignant recèlent en effet des aspects pathologiques : la prise de parole est anormale car excessive et le désengagement du réseau social professionnel l'est aussi. Comme le dépressif, l'enseignant s'isole, il le fait sans doute parce que le processus complexe et continu d'élaboration de l'identité ne repose plus pour

¹⁴ Ehrenberg analyse dans *La fatigue d'être soi*, la dépression contemporaine de certains actifs comme l'incapacité à s'assumer de façon autonome alors que cette injonction est très forte.

lui sur sa compétence à faire « *en sorte de conserver une cohérence (unité), tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes* » (Roux-Perez, 2005, p. 79).

La troisième transition, vers le futur, est elle aussi essentielle pour orienter positivement les comportements, et éviter que les acteurs « *se condamnent à une répétition mortifère ou à une inadaptation suicidaire* » (Boutinet, 1999, p. 295). En effet, le projet, s'il est une anticipation optimiste de l'avenir, permet à l'acteur de conserver une représentation positive de lui-même susceptible de conforter son engagement.

Conclusion

Cette recherche, fondée sur quelques cas, ne permet sans doute pas de généralisation. Néanmoins, elle éclaire la compréhension des mécanismes de transition et permet d'appréhender la multiplicité de ses dimensions.

En effet, ce type de démarche permet de mettre l'accent sur une condition, l'intermittence en éducation, certes minoritaire au sein des enseignants, mais qui est largement un point aveugle de la recherche. Cette intermittence et la triple transition qu'a vécues notre population (professionnelle, spatiale et vers le futur) multiplient les obstacles aux mécanismes d'adaptation. Cependant, les acteurs peuvent déployer des stratégies pour se développer professionnellement. Le loyalisme envers l'institution apparaît comme fondamental. Un engagement fort dans le métier ou la poursuite de la formation y participe. Mais ce loyalisme est aussi favorisé lorsque l'enseignant sait anticiper ses transitions avec réalisme, s'insère dans un réseau de relations qui va favoriser sa socialisation et accepte les contraintes spatiales du moment. Un projet peut aussi le soutenir momentanément.

Il est alors intéressant de connaître les difficultés et les stratégies de ces quelques acteurs parce qu'elles surviennent aussi de façon plus diffuse et moins discernable chez la plupart des enseignants.

Bibliographie

BALLEUX A. (2006), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(4), pp. 603-627.

BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives*, Hors Série, n°3, pp. 396-423.

BAUBION-BROYE A. (Ed.) (1998), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse, Erès.

BECKER H.S. (1952), « The Career of the Chicago Public School Teacher », *American Journal of Sociology*, n°57, pp. 470-477.

BERGER P. L. & LUCKMANN, T. (1997), *La construction sociale de la réalité*, 1^{ère} édition 1966, Paris, Armand Colin.

BOARINI S. (2005), « Collection, comparaison, concertation. Le traitement du cas, de la casuistique aux conférences de consensus », *Penser par cas*, J.-C. Passeron & J. Revel (Eds.), Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 129-158.

BOLTANSKI L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié.

BOUTINET J.-P. (1999), *Anthropologie du projet*, Paris, P.U.F.

- DUBAR C. (1992), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- EHRENBERG A. (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- GIGLIONE R. & MATALON B. (1978), *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- GRIBAUDI M. (Ed.) (1998), *Espaces, temporalités, stratifications*, Paris, Ed. EHESS.
- HIRSCHMAN A. O. (1972), *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press.
- HUBERMAN M. (Ed.) (1989), *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LANÉELLE X. (2007a), « Les temporalités plurielles des enseignants mobiles », *Espace Populations Sociétés*, n°2007-3, pp.215-225.
- LANEELLE X. (2007b), « La prise de parole des enseignants titulaires remplaçants », *Actes du Congrès International AREF*, www.congresintaref.org/actes (consulté en août 2010).
- LANEELLE X. (2005), « Vie quotidienne dans le TGV : rôle du parcours de vie dans les investissements spatiaux, sociaux et familiaux chez les migrants pendulaires », *Transitions et rapports à l'espace*, M. Robin & E. Ratiu, (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp. 213-240.
- LE FLOCH M.-C. (2002), « Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire », *Spirale*, n°30, pp. 63-75.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2009), *Bilan social 2008-2009*.
- MOSCOVICI S. (Ed.) (1998), *Psychologie sociale*, 7^{ème} édition, Paris, PUF.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (Eds.) (2005), *Penser par cas*, Paris, Editions de l'EHESS.
- ROUX-PEREZ T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n°56-2005/3, pp. 75-96.
- ROBIN M. & RATIU E. (Eds.) (2005), *Transitions et rapports à l'espace*, Paris, L'Harmattan.
- UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005), « Le concept de « développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.31, n°1, pp. 133-155.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction

Serge Thomazet, Pascale Ponté et Corinne Mérini¹

Résumé

Au sein de l'école primaire française, les enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique (maîtres E), voient leur métier fortement interrogé et transformé. Nous rendons compte d'une recherche qui nous a permis d'explorer les pratiques professionnelles de maîtres E « chevronnés » au travers de leurs pratiques collaboratives. Cette recherche vise à mieux connaître les évolutions et les recompositions des pratiques dans cette phase de transition. Face à la complexité de l'objet d'étude, nous faisons coopérer les méthodologies et le double regard de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et de la psychologie ergonomique (Leplat, 1980). En accord avec ces ancrages, nous avons mené une recherche qualitative, instrumentée et longitudinale. Les résultats font apparaître des tensions dans le métier de maître E, notamment entre lui et ses collègues. Ces tensions traduisent la présence d'un espace de collaboration dynamique et évolutif susceptible de générer des glissements de professionnalité. Tout d'abord un glissement fondamental et partagé par tous, du métier de professeur des écoles au métier de maître E, ensuite un glissement qui amène les maîtres E, sous la pression des prescriptions, à investir de nouvelles pratiques d'aide indirectes, organisées en système et incluant l'ensemble des acteurs (parents, enseignants des classes, enseignants spécialisés, professionnels...).

En France, les réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED) sont des équipes de professionnels de l'Education nationale chargés de la prévention et de l'aide aux élèves en difficulté. Dans le cadre de ce réseau, le maître E est l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique. Les deux activités principales de ce maître sont, d'une part, l'aide directe auprès de petits groupes d'élèves sortis des classes et, d'autre part, des pratiques collaboratives visant à construire des systèmes d'aide en fonction des besoins des élèves et des ressources locales. Comme dans de nombreux pays, ces enseignants spécialisés, autrefois en charge d'un enseignement ségrégatif, voient leur métier fortement interrogé au niveau institutionnel par le développement de l'école inclusive. Il leur est fait le reproche à travers, notamment, des rapports assez négatifs de l'inspection générale, du manque d'efficacité de pratiques d'aide, peu articulées à celles des classes. L'interrogation est aussi fréquente sur le terrain, où les maîtres E, dans un contexte de redistribution des moyens, sont confrontés à un repositionnement de leur action du fait du développement des pratiques d'aide assurées par les enseignants des classes.

Le métier de maître E est donc amené à se transformer et nous ne savons que peu de choses sur les évolutions des pratiques dans cette phase de transition. Il devient important de repérer comment ce métier, implanté à la fois dans la classe et « hors la classe », se recompose au niveau inter individuel mais aussi intra individuel.

Nous rendons compte d'une recherche qualitative qui nous a permis d'explorer les pratiques professionnelles de maîtres E « chevronnés » au travers du pan spécifique des pratiques collaboratives.

¹ Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, PAEDI (EA 4281).

1. Problématique

■ *Maître E un métier en évolution?*

Le métier de maître E est défini au fil des lettres de mission, d'un référentiel de compétences et d'un diplôme accessible aux enseignants du premier degré. Historiquement, le travail de ces maîtres est borné « sur le terrain » à la fois par son contexte d'intervention (principalement hors de la classe), par un espace (le plus souvent un local situé hors de la classe ordinaire), par un public (celui des élèves désignés en difficulté), par une organisation du travail (le regroupement d'adaptation), et par des pratiques pédagogiques de « détour » et d'adaptation.

L'efficacité du travail d'aide spécialisée fait l'objet de critiques maintenant anciennes (Mingat, 1991), qui n'ont pas été levées par les transformations du métier de maître E, notamment lors du passage du métier de « rééducateur » au métier de maître E en 1990 (Ferrier, 1998 ; Gossot, 1996). Ces critiques soulignent, notamment, le manque de concertation entre les acteurs de l'aide, et un risque de médicalisation de la difficulté scolaire (Suchaut, 2005). Face à ces critiques, et dans une société dans laquelle la question de la difficulté scolaire est toujours aussi présente, le métier de maître E se voit bousculé notamment par la multiplication des acteurs et des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (Amigues, Félix et Saujat, 2008) qui se surajoutent les uns aux autres. Ainsi, le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) en 2006 et plus récemment encore l'aide personnalisée² rendent-ils le maître E moins « incontournable » sur la question de la difficulté scolaire. Enfin les déclarations de hauts responsables lors de conférences de presse ou d'écrits à diffusion restreinte qui peuvent être identifiés comme des prescriptions « grises », laissent supposer, sans en préciser les modalités de mise en œuvre, une recentration du métier vers la mise en œuvre de pratiques collaboratives du maître E et, dans ce cadre, une fonction d'appui aux enseignants de milieu ordinaire.

Cette relative opacité des prescriptions, associée au manque de visibilité des pratiques collaboratives qui sont rarement perçues comme constitutives du métier d'enseignant, mais comme « quelque chose de plus à faire » aboutit, à notre sens, à une lecture syncrétique des pratiques du maître E. Ce phénomène ramène l'essentiel des fonctions du maître E à l'activité menée en groupement d'adaptation se calant ainsi sur le schéma de lecture du métier enseignant réduit aux activités d'enseignement (Bru et Talbot 2001). Si les maîtres E sont et se ressentent avant tout comme des enseignants, leurs spécificités sont mal identifiées, et la prégnance de la forme scolaire (Vincent, 1994) qui fonde l'identité enseignante les amène à développer des activités « transparentes » (comme les pratiques collaboratives) dans les représentations du métier, ce qui embarrasse leur positionnement dans le système scolaire. Face aux critiques montantes, à ces nouvelles prescriptions et à une désorganisation du cadre de travail, nous faisons l'hypothèse que le travail du maître E est bousculé, voire remis en cause de plusieurs points de vue. C'est l'occasion d'identifier ses pratiques et leurs spécificités.

Nous avons souhaité adopter une granularité d'analyse qui nous permette d'explicitier des liens processuels par lesquels se tisse le métier. De notre point de vue la notion de pratique, pour ce qu'elle met en relation des acteurs avec un contexte dans le cadre d'activités spécifiques, est opérante à rendre compte des processus organisateurs (Bru, 2003) constitutifs du métier. Reste que les relations qui s'instaurent entre les différents types, ou niveaux de pratiques, ne peuvent être réduites à une seule mise en système (Marcel, 2004). L'exploration des liens unissant ces niveaux et leurs évolutions que provoque la réforme sont une piste de compréhension pour aborder les changements émergeant dans le travail du maître E.

² Circulaires n°2008-082 du 5-6-2008 et n°2009-088 du 17-7-2009. L'aide personnalisée est assurée depuis 2009 deux heures par semaine par les maîtres de milieu ordinaire.

■ *Un pan mal situé et peu connu du métier de maître E*

Le bornage de la classe laisse apercevoir aisément les pratiques du maître « ordinaire », celui de l'établissement permet d'identifier celles de l'équipe pédagogique, l'espace professionnel du maître E s'apparente à un espace de collaboration (Mérini, Thomazet, Ponté, 2011a) situé dans une pluralité d'entre-deux difficilement perceptibles, mais en lien avec les espaces professionnels de ses collègues. De ce point de vue, notre entrée par les pratiques collaboratives, peu visibles, mal repérées, mais situées dans les interstices du métier, a posé comme premier l'examen de ces liens. Reste que la notion de pratique n'était pas suffisamment opérante pour à la fois situer l'activité des maîtres E, celle de leurs collègues et en même temps les interroger. Nous avons dû introduire la notion d'unité fonctionnelle pour accéder aux pratiques et décrire la diversité des liens qui en constituent la complexité et, en même temps, trouver des points d'appui pour situer et référer les pratiques à des intentions, des acteurs et des contextes spécifiés avant de pouvoir explorer les relations qu'elles entretiennent.

Nous entendons par unité fonctionnelle, en référence aux travaux de Claparède (Hameline, 1993), un système repéré et organisé en matière d'espace, de temps et d'activité institués, entre autres, par la prescription. Les unités fonctionnelles sont donc des entités organisées pour une fonction précise révélant par là même une certaine homogénéité de fonctionnement, ici, la prise en charge de l'élève en difficulté. Par exemple, la classe est une unité fonctionnelle orientée par l'enseignement-apprentissage, celle du groupement d'adaptation est située différemment (cf. supra) et orientée par une aide spécifique le plus souvent en relation avec la lecture ou les mathématiques. La notion d'unité fonctionnelle nous permet de dissocier le syncrétisme dénoncé plus haut qui tend à confondre travail enseignant et pratique d'enseignement. C'est aussi une façon de dissocier les aides directes (le groupement d'adaptation, l'aide personnalisée, etc.) et les aides indirectes, où le maître E collabore avec ses collègues ou des partenaires pour structurer un parcours personnalisé d'aide orienté par les difficultés spécifiques de l'élève.

Ce cadrage des situations de travail par une unité de temps, de lieu, et d'activité nous semble opérant pour analyser le travail des maîtres E, dont l'activité n'est pas clairement explicitée par la prescription. Elle est, en effet, avant tout bornée sur le terrain par son cadre spatial et temporel d'intervention comme l'illustrent les moments d'aide aux élèves en difficulté dans le cadre d'un regroupement d'adaptation, par exemple. Les unités fonctionnelles constitutives du travail du maître E permettent de décrire une grande diversité de situations liée aux politiques locales, à la diversité des conditions matérielles ou des héritages de l'histoire du métier. Dans le cadre ainsi défini, notre objectif de recherche est d'explorer les glissements qui s'instaurent dans les pratiques professionnelles de maîtres E « chevronnés », au travers du pan spécifique de leurs pratiques collaboratives.

2. Une recherche à l'interface entre la philosophie, la sociologie et la psychologie

Notre entrée particulière dans le travail du maître E à partir de ses pratiques collaboratives nous a amené à une analyse fondée sur trois niveaux de grains indissociables. Le plus large, est de nature philosophique, il permet de situer le cadre de

l'analyse et de définir les concepts mobilisés dans l'analyse (unité fonctionnelle, temporalité, etc.). Ce niveau nous permet de mettre en avant la perspective systémique (Morin, 1977) et donc la question des liens et des interactions qui unissent les acteurs. Il permet de rendre compte d'une complexité invisible du point de vue des disciplines qui fragmentent l'objet ou qui l'isolent. Les évolutions du métier, telles que nous les avons décrites plus haut, supposent, en effet, un nouveau système de prise en charge de la difficulté, ce qui institue de nouvelles combinaisons (Morin, 1990) renforçant si besoin était la complexité des pratiques collaboratives.

Le grain de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) est utilisé pour identifier et repérer les pratiques collaboratives peu visibles. Il nous a permis, à partir d'une analyse des écrits professionnels³, de repérer des systèmes d'action concrets (*ibid.*) inventés par les maîtres E et leurs partenaires, et ainsi repérer les situations professionnelles à partir desquelles on pouvait explorer l'activité des maîtres E. Dans le prolongement de ce repérage, la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) permet la lecture des stratégies d'acteurs à partir de la décision conçue comme le moment cristallisateur où des intentions, des possibles et des obstacles entrent en résonance. Porter un regard critique sur ce moment nous permet de repérer le positionnement des acteurs dans le système et les rapports de force et d'intentions qui peuvent se développer.

Enfin, cette analyse a été mise en relation avec une approche d'ordre psychologique, de grain plus fin, sur le travail et les personnes au travail (Leplat et Hoc, 1983) qui nous a donné accès à l'activité (Leontiev, 1975) au travail (Clot, 1999) et aux évolutions de construction du métier. C'est cette dernière dimension que nous développerons ici.

Ces différents points de vue nous amènent à porter attention aux pratiques collaboratives en tant qu'activité (Leplat et Hoc, 1983) conduite par les maîtres E dans le cadre de leur travail. Ces trois grains d'analyse partagent l'idée que la réponse des acteurs engagés dans une situation est rarement univoque, que chaque métier amène les acteurs à gérer des situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas, en effet, de mettre en application des prescriptions, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997) et leurs situations de travail. Ainsi, ce que fait un professionnel en situation n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1925/1994).

La sociologie de la décision, tout comme la psychologie ergonomique, nous amènent à supposer des acteurs libres, dans un contexte historiquement situé (Sfez, 1981). Elles nous amènent aussi à considérer que « le métier » sera plus facilement visible lorsque nous procédons à son étude à travers l'analyse de l'activité de professionnels engagés dans un processus de changement et de résolution des tensions qui le traversent. Ainsi notre travail, mené en situation de recherche-intervention (Mérini, Ponté 2008), même s'il est avant tout épistémique, amène à des processus de changement des acteurs engagés dans la recherche.

Par ailleurs, la philosophie nous permet une modélisation conceptuelle des différents niveaux de temporalisations (Heidegger, 1927) et de la temporalité à l'œuvre dans les contextes de travail collaboratif des maîtres E. Cette modélisation des niveaux nous est particulièrement utile dans l'approche systémique que nous adoptons. Avec la philosophie du temps, nous distinguons quatre niveaux de temporalisation. Le premier niveau est celui d'un temps objectif et métré qui cadre l'activité en segment horaire et calendaire. Les trois autres sont liés à la subjectivité des acteurs, des espaces professionnels et du cadre historique dans lesquels ils interviennent. Ainsi se conjugue dans les espaces de pratique une temporalité liée à l'histoire de chacun des acteurs (le temps de *Je*), à la construction d'une histoire en commun (celle du *nous*) qui se construit au fur et à mesure que la collaboration se déploie, et enfin un temps idéologique (celui du *on*) qui est celui de l'institution, pour l'heure celui de l'inclusion scolaire qui détermine les modalités de prise en charge de la difficulté scolaire.

3. Une méthodologie

La relative absence de recherche sur les pratiques collaboratives et les unités fonctionnelles du maître E (marquée d'ailleurs dans ce travail par l'absence de revue de littérature) explique le manque de visibilité de l'objet et la nécessité d'une méthodologie longitudinale (sur trois ans) en plusieurs étapes. Tout d'abord par un repérage spatial et topographique à partir de l'analyse de 101 écrits professionnels (projets d'aide, comptes rendus de réunions, etc.). Leur interprétation est menée à

³ Les résultats de cette partie de l'étude sont présentés dans Mérini, Ponté, Thomazet (à paraître 2011b), nous en rendons compte ici car ils ont déterminé pour une part les choix méthodologiques et théoriques de cet article.

partir de l'instrument de description des pratiques collaboratives⁴ élaboré au sein du réseau OPEN⁵ groupe RDH⁶. A partir de cette grille, il est possible de décrire les pratiques à partir de leurs dimensions spatiales, temporelles et sociales, de leur degré de formalisation, de leur dimension réglementaire et de leurs fonctions, et ainsi d'identifier les acteurs concernés et le contexte dans lequel ils évoluent. Ce travail nous a permis de dessiner une typologie des pratiques collaboratives des maîtres E et de repérer, au travers de celles-ci, des tensions (Mérini, Ponté et Thomazet, à paraître 2011b). Faisant suite au repérage des espaces collaboratifs du maître E, la deuxième étape s'est appuyée sur quatre séquences filmées de moments collaboratifs qui impliquent des maîtres E (réunions pour la mise en place d'un projet d'aide ou d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative, notamment...). Ces séquences filmées ont donné lieu à des entretiens d'autoconfrontation, simples et croisés entre professionnels chevronnés, suivis de débats au niveau du collectif de recherche selon une méthodologie, qui nous a permis d'introduire les tensions mises à jour comme base de controverses professionnelles (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Chaque séance a été transcrite, les verbatims ont servi de support à l'analyse qui a été menée dans la tradition ergonomique (Clot et al., 2001) adaptée dans le cadre de l'enseignement (Goigoux, Margolinas et Thomazet, 2004). Notre système de validité est fondé sur une triangulation et une saturation des faits observés (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004 ; Morse, 1995). Enfin, les analyses ont été mises en débat dans le collectif de recherche afin d'évaluer la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la conformabilité de nos résultats (Lincoln et Guba, 1985).

4. Résultats et analyse

■ Des tensions autour desquelles le métier s'organise

Nos données montrent, comme pour tout métier, l'existence de « tensions ». Ces tensions d'autant plus présentes que le métier du maître E est au cœur d'un système pluriel d'acteurs et d'actions l'amenant à collaborer dans une diversité de postures, partenariales, de sous-traitance, de co-intervention (Mérini et al., à paraître 2011b). Situé au seuil de la classe, le maître E investit différents rôles : il évalue, diagnostique, prend contact, élabore, informe pour faire coopérer différents univers (scolaires et non scolaires, familiaux, rééducatifs, etc.). L'hétérogénéité des écrits professionnels des maîtres E traduit une grande diversité de pratiques. Il est, en effet, à la fois le concepteur, le coordonnateur, le régulateur et l'évaluateur des actions d'aide. Cette diversité met en tension des rôles et des postures par la seule situation du maître E au seuil de la classe, et génère des règles d'actions partagées par une communauté professionnelle, qui peuvent être décrites en termes de genre professionnel (Clot, 1999).

Cette diversité génère aussi des glissements dans la redistribution de l'aide au sein de l'espace de collaboration. Trois d'entre elles apparaissent d'une manière particulièrement saillante dans nos données et semblent jouer un rôle majeur dans l'exercice du métier : tout d'abord la tension d'expertise qui tараude la relation du maître E à ses collègues, celle qui est liée à la conjugaison des temporalités et enfin une tension relative à l'explicitation des règles d'action ou la formalisation du cadre de la prise en charge de la difficulté scolaire.

• Une tension d'expertise

Les maîtres E se sentent à la fois « experts » et « collègues » des maîtres des classes « ordinaires ». Fondamentalement, les maîtres E sont et se sentent enseignants du premier degré. Leur expertise, quand elle est admise, est légitimée par la double présence d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide à la difficulté qui font d'eux des

⁴ Pour consulter l'outil : <http://www.auvergne.iufm.fr/didgeridu/?56hma001>

⁵ Observation des Pratiques Enseignantes : ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.

⁶ Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe : sous-groupe du réseau OPEN coordonné par J.F Marcel.

spécialistes. Reconnaître cette expertise entraîne, de leur point de vue, une distance, voire une posture d'ordre hiérarchique surplombante qui leur pose problème : « *je ne veux pas être si loin (de l'enseignant)*⁷ ». Ils veulent donc être experts sans être conseillers ! Leur expertise s'exerce le plus souvent en direction de l'élève, par des pratiques pédagogiques particulières et des principes d'action, dont deux seront importants pour notre exposé : l'utilisation du détour et la re-problématisation des difficultés de l'enfant. La pédagogie du détour est omniprésente dans l'histoire de l'éducation spécialisée (Vial, 1990), elle part du principe que, pour des élèves « différents », les pratiques « ordinaires » ne sont pas adaptées et qu'il faut donc procéder à un détour, médical ou pédagogique, pour aider l'enfant à apprendre et à s'insérer dans la société. Ce point de vue est très présent chez les maîtres E : « *on en revient au détour, [avec] les élèves en difficulté... forcément, si on refait la même chose, on se réinstalle dans ce qui leur pose problème* ». La re-problématisation part du même principe : si on analyse la difficulté de l'enfant à partir des informations déjà présentes, on a de grandes chances d'aboutir aux mêmes blocages. Il faut donc « *changer le regard* », se « *décaler* », nous dirons re-problématiser (Martinand, 2000) la question de la difficulté, mais aussi celle des aides à apporter.

- *Une tension de temporalité*

Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé nous l'ont annoncé très rapidement, la spécificité de leur action nécessite « d'arrêter » le temps : « *il faut prendre le temps des bilans, d'un regard décalé, du travail en petit groupe permettant d'affiner* ». Ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui de l'enseignant « *soumis aux programmes* », et « *qui doit faire avancer la classe* », il n'est pas non plus le temps de l'enfant, qui veut rapidement ne plus se retrouver en difficulté en classe. L'expression de la tension passe par une représentation d'un temps mesuré, métré qui devrait être suspendu pour permettre aux apprentissages de s'instaurer dans un temps plus développemental, que l'enseignant en classe ne peut prendre en compte au-delà de la limite imposée par le rythme des programmes et du groupe classe. Il n'est en fait pas question ici de temps, mais de temporalités nécessitant la mise en place « d'ajustements ».

- *Une tension d'explicitation*

Entre écriture de projets et rédaction de comptes rendus, les maîtres E sont des spécialistes de l'écrit, ce travail de formalisation rend service à la communauté pédagogique qui n'est pas toujours à l'aise avec ces documents. Les maîtres E sont : « *là en tant que technicienne du PPRE* », « *Qu'est-ce que tu entends par technicienne du PPRE ?* », « *On sent bien que la maîtresse demande que tu l'aides à rédiger le PPRE* ». Pourtant, nos données montrent que les écrits ne sont pas toujours présents, et encore moins dans la forme attendue par l'institution. Il ne faut pas y voir pour autant un manque de professionnalisme, mais une volonté de « jouer » entre le formel et l'informel, l'explicite et l'implicite « *Moi je le sens plus efficace, car plus régulier et informel, il y a peut-être des choses qui ne se diraient pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout...* ».

■ **Quels glissements dans le cadre de la transformation du métier ?**

Les critiques apportées au métier et les changements impulsés par la prescription qui aboutissent à une redistribution de l'aide engendrent des glissements, des transformations que l'on peut pointer au travers de ces trois tensions. Elles sont, en effet, l'expression de constructions de situations professionnelles permettant au métier de s'inventer et, dans le même temps, de s'adapter tout en se reproduisant, que ce soit individuellement et collectivement, dans des contextes toujours renouvelés.

- *La tension d'expertise*

Les évolutions concernant cette tension sont majeures, elles amènent le maître E à déplacer ses pratiques d'une aide à l'enfant à une aide aux enseignants. La tension semble exacerbée par

⁷ Les parties entre guillemets et en italique sont extraites de nos verbatims.

l'injonction de collaboration. La mission « d'expertise à l'équipe enseignante » est, en effet, réaffirmée en 2009 comme une mission des maîtres des RASED (courrier d'instructions 2009-0001 du 3 mars 2009). Cette question de l'expertise des maîtres E fait l'objet de controverses professionnelles assez vives. Cependant, la question n'est pas qu'idéologique. En effet, les maîtres E savent que *« pour aider les élèves, il faut aider les maîtres »*. Les transformations actuellement vécues bousculent essentiellement les priorités (l'aide aux maîtres passe avant l'aide aux élèves) sans pour autant changer fondamentalement le paradigme d'appréhension de la difficulté.

Au fond ce n'est pas la question d'une expertise particulière qui partage les praticiens, mais plutôt le positionnement institutionnel et le rapport à leurs collègues qu'elle pourrait engendrer d'un point de vue stratégique. La notion d'expertise entre en conflit d'un point de vue cette fois, identitaire, car elle est ressentie comme une « prise de position », au sens propre du terme qui bouleverse les axes de pouvoir traversant les situations scolaires habituelles et influant sur les prises de décisions.

Nous avons par ailleurs constaté, chez les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé, des pratiques professionnelles d'une grande sophistication. Ainsi, quand une maître E nous dit : *« Je ne veux pas être si loin (des maîtres des classes) »*, elle n'affirme pas qu'une posture non hiérarchique, elle pose une nécessité de rapprochement stratégique, nécessaire pour l'action d'aide. Aider l'enseignant, de la part des maîtres E ne veut pas dire : *« Donner du conseil pédagogique (...) on n'est pas en train de lui dire : "Fais ça dans ta classe", mais "voilà comment moi j'ai fait avec le groupe" et voilà ce qui s'est passé. Et là on se rend compte que, quelques fois ils vont s'emparer de certaines choses car on n'était pas là pour leur transmettre mais pour rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix, tu comprends ? (...) »*.

Nous voyons que les maîtres E peuvent trouver une cohérence entre principes et stratégie d'action. Cette aide à l'enseignant par l'intermédiaire d'une aide à l'élève se fait par une pratique du détour orientée vers l'élève mais s'adressant à leurs collègues. Ainsi les maîtres E, confrontés à un nouveau métier, réinvestissent et transposent leurs gestes professionnels (comme le détour) originellement construits pour une aide directe à l'élève dans l'unité fonctionnelle « groupement d'adaptation ».

Notons enfin que l'aide aux enseignants prend place dans une aide aux adultes qu'ils soient parents ou partenaires. L'objectif des maîtres E est de *« remettre en marche le système »*, que l'enfant recommence à apprendre, l'enseignant, les parents, les professionnels redeviennent acteurs du système *« qu'on va pouvoir mettre en synergie et dans une dynamique de progrès tout un système autour de l'enfant. »*

- *La tension de temporalités*

La tension de temporalité, elle aussi, se trouve reconfigurée dans et par les évolutions du métier. Ainsi, d'une opposition de temporalités quasi binaire, entre temps individuel et singulier de l'apprentissage et rythme collectif de la classe, le maître E se retrouve dépositaire, aujourd'hui, d'une situation beaucoup plus complexe incluant les temporalités de l'enfant, des enseignants, des parents, de l'aide.... *« Après je trouve qu'on a une spécificité en tant que médiateur qui me semble évidente et importante par ce qu'on va pouvoir mettre en synergie et dans une dynamique de progrès tout un système autour de l'enfant. L'enfant, la façon dont il va se remettre dans les apprentissages. »*

Pour chacun des acteurs du travail collaboratif, le premier niveau de temporalisation est identitaire, il croise pourtant celui de l'institution, qui a défini le cadre de leur fonction. Le point de rencontre des « histoires » engendré par la collaboration des différents protagonistes (le maître E et l'enfant/élève, celle de l'enfant et de ses parents, celle du maître de la classe et l'élève, ou des histoires communes entre adultes) est également un point de tension des temporalités comme le souligne un maître E lors des entretiens. Dans le travail collaboratif, différentes temporalités se chevauchent et se contredisent : *« Et puis cette question de temporalité, c'est incroyable, elle*

revient partout parce que là dans le problème, tu sais dans le conflit qu'il y avait entre l'évaluation, les progrès et les résultats, on est encore dans ce souci-là ! [...] les uns s'arrêtent sur un instant T, alors que les autres pensent à... à la continuité ».

La nouvelle prescription déplace les pratiques du maître E et l'oblige, ainsi que ses collègues de milieu ordinaire, à collaborer d'une manière nouvelle. Cela engendre non seulement des durées de temporalisation différentes, mais aussi une inversion des axes de pouvoir (institutionnels) puisque c'est à présent le maître de la classe qui porte la responsabilité de la mise en œuvre du système d'aide. Ce pouvoir de « responsabilité » entre en conflit avec le pouvoir « d'expertise » du maître E face à la difficulté scolaire que celui-ci régule par des stratégies de détour. Outre ces conflits de pouvoir, dans ces espaces de travail commun cohabitent des temps incarnés et subjectifs, et des temps métrés et objectifs appartenant à chacun des acteurs de l'aide, qui complexifient d'autant l'espace de collaboration. Le travail du maître E, fait alors en sorte que « *chacun puisse expliquer sa temporalité [et,] à partir de ce moment, l'autre peut ainsi accéder à la compréhension de la temporalité de chacun* ». Dépasant la simple acceptation des temporalités de chacun, le maître E, là encore par les pratiques qu'il « *donne à voir* », cherche à faire en sorte que des temporalités divergentes n'amènent pas les professionnels à s'opposer « *les uns contre les autres* », mais à prendre en compte et à « *conjuguer* » les temporalités par des stratégies de détours.

- *La tension d'explicitation*

« *Tu le prends quand même, si je fais l'aide personnalisée ?* » cette question d'un maître de classe assurant les deux heures d'aide personnalisée à un maître E chargé d'une aide spécialisée est révélatrice. Elle traduit une invisibilité des liens qui structurent le système d'aide. Dans le même temps, elle montre la difficulté que les maîtres E rencontrent pour montrer leur expertise et leur métier. Beaucoup d'enseignants avec lesquels ils travaillent au quotidien ne perçoivent pas la différence entre l'aide personnalisée, assurée depuis la rentrée 2009 par tous les enseignants des écoles primaires et l'aide spécialisée. Une part du travail du maître E consiste en effet à ajuster ses pratiques à celles des professionnels et des parents avec lesquels ils travaillent. Pour autant, il ne le fait pas apparaître afin de se préserver des marges de manœuvre, des possibles permettant aux parents d'adhérer au projet d'aide par exemple ou au collègue de faire classe avec les difficultés de l'élève : « *Le plus important, dans notre travail, ce n'est pas ce qui apparaît* », « *on en est tous conscients, mais, je ne sais pas pourquoi, on ne le met pas en avant* ». A ce sujet, on peut faire plusieurs hypothèses : peut-être ne le mettent-ils pas en avant parce qu'ils n'en avaient pas conscience et que le dispositif de recherche a contribué à cette lecture des choses, ou ne veulent-ils pas déséquilibrer les positions de chacun, ce qui pourrait entraver la construction du système d'aide.

5. Discussion

Les données dont nous venons de rendre compte montrent un métier en profonde transformation à partir de glissements subtils à peine visibles que ni institution ni professionnels semblent percevoir ou avoir prévu, ce qui risque d'accentuer les malentendus. Notre méthode de recherche, qui associe dans un collectif de recherche des professionnels et des chercheurs, dans une logique de recherche-intervention (Mérini et Ponte, 2008) a sans nul doute amené les maîtres E à identifier, prolonger, affiner, mais aussi formaliser des pratiques qui ne sont qu'en émergence pour le plus grand nombre d'entre eux : « *moi quand je suis dans mon association [de professionnels] je n'ai pas l'impression que le métier bouge comme on le voit bouger là !* ». Mais notre objectif était bien, à travers un travail sur les tensions du métier, de percevoir et décrire ses évolutions possibles. Confrontés à nos résultats et à notre analyse, les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé y reconnaissent bien leur métier en évolution sur des dimensions où on ne l'attendait pas forcément. Les tensions auxquelles sont confrontés les maîtres E français sont probablement présentes, dans les autres pays, chez les enseignants chargés d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers.

En France, tout en critiquant les choix politiques et sociétaux qui conduisent à remettre en cause les RASED et les maîtres E, ces derniers s'engagent dans un glissement de leur action, pour l'orienter, indifféremment selon les besoins, en direction des enseignants, des parents et des professionnels. Ce choix est avant tout dicté par l'efficacité : le maître E ne peut agir seul contre la difficulté scolaire, il doit permettre à l'ensemble des acteurs concernés de modifier leurs pratiques. En cela, les maîtres E avancent une réponse aux critiques portées par les rapports que nous avons mentionnés au début de notre article.

D'autre part, cette réorientation des missions conduit à un changement dans la structuration du travail du maître E, essentiellement par une diversification importante des unités fonctionnelles dans lesquelles il est engagé. Une partie de plus en plus importante du travail se fait en dehors du regroupement d'adaptation et en dehors du temps d'enseignement ; elle a trait à des actions de communication ou de médiation à l'égard des parents et/ou de ses collègues de milieu ordinaire pour organiser un contexte spécifique aux actions d'aide. Mais agir ainsi nécessite des compétences professionnelles qui ne sont pas celles des enseignants ordinaires ni même celles de la plupart des maîtres E « traditionnels ».

Notre étude montre cependant que les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé ne mettent pas en œuvre les changements en abandonnant leurs savoir-faire de métiers. Lorsqu'ils travaillent avec des enfants en difficulté, leur expertise tient (notamment) dans leur savoir et savoir-faire, dans la re-problématisation et l'utilisation de pédagogie du détour. Confrontés à une mission réorientée vers les adultes, il semble que les mêmes outils issus du genre professionnel, et construits d'une manière suffisamment opérante pour être transférés dans différents contextes, sont adaptés. Cette posture permet aux maîtres E de conserver leur professionnalité et leurs missions (par exemple lorsqu'ils mettent en œuvre des activités d'aide avec des élèves, dans le but d'aider les maîtres) tout en inventant pour l'autre part le métier, en ciblant cette fois les adultes. Il y a fort à parier que, sans leur expérience première de la prise en charge des difficultés de l'élève, ils ne seraient pas en mesure d'être des médiateurs de changement dans leur travail avec leurs collègues.

Conclusion

Nos données mettent en évidence l'existence de pratiques collaboratives constitutives du métier de maître E et qui marquent le bornage d'un espace professionnel enseignant situé à l'interstice des activités scolaires. Le maître E situé au seuil de la classe développe des pratiques collaboratives qui traduisent un métier en reconstruction au travers de tensions exacerbées par les mouvements organisationnels. Autrefois positionné et identifié uniquement par sa mission d'aide à l'élève, le métier de maître E évolue progressivement dans sa fonction, ses savoirs de métiers et la façon dont ils sont mis en œuvre, vers une collaboration qui vise à la fois une aide indirecte à l'élève et le développement professionnel (Marcel, 2009) de ses collègues de milieu ordinaire. La dimension globale et systémique de l'aide ne peut, en effet, prendre forme sans une réelle prise en compte des difficultés de l'élève dans les pratiques des enseignants de milieu ordinaire. Le repérage de « points de transition » au travers des tensions observées laisse entrevoir une refondation du métier du maître E à partir d'une diversification des unités fonctionnelles propres à répondre aux besoins spécifiques de l'élève par des collaborations unissant les maîtres de milieu ordinaire, les parents et les professionnels du soin. Le développement de ces deux pans d'activité (collaboration, développement professionnel des collègues) confère une spécificité au métier de maître E, aussi bien au niveau de leur professionnalité (encore largement orientée par l'aide directe) que dans leurs pratiques.

Les cadrages institutionnels positionnent encore le métier de maître E à mi-chemin entre adaptation et exclusion, là où les réformes actuelles tendent à impulser une dynamique qui se voudrait inclusive (Gossot, 2005). Pourtant, l'école inclusive n'est pas une simple intégration poussée, elle nécessite le développement de pratiques d'adaptation et de compensation nécessaires aux élèves les plus en difficulté dans une démarche collective avec les acteurs

impliqués dans le système d'aide. Les pratiques que nous avons pu identifier chez les maîtres E ne relèvent pas des compétences des maîtres ordinaires. Elles peuvent prendre place dans l'école inclusive si les maîtres E conservent une position périphérique à la classe tout en étant bien inscrits dans les dynamiques de travail scolaire pour leur permettre d'adopter un rôle de médiateur de changement à l'égard de leurs collègues.

Les maîtres E sont depuis longtemps à la recherche d'une identité professionnelle. Les évolutions actuelles sont sans doute l'occasion d'une évolution de leur métier, certes difficile à vivre, mais qui met en évidence la place d'une aide spécialisée, entre l'aide « ordinaire » et les suivis médicaux ou paramédicaux. La recherche reste largement à poursuivre en France et à l'étranger pour décrire quelles sont les unités fonctionnelles qui permettent à cette aide spécialisée d'exister, quelles sont les pratiques professionnelles qui y prennent place et quels sont les effets sur les élèves. Ceci dans la perspective de nourrir les formations des maîtres E mais aussi de tous les autres acteurs du système car la construction du système d'aide est interactive.

Bibliographie

AMIGUES R., FELIX C. & SAUJAT F. (2008), « Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°19, pp. 27-39.

BRU M. & TALBOT L. (2001), « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, M. Bru & J.J. Maurice (Eds), « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles » n°5, Toulouse, P.U.M, pp. 9-33.

BRU M. (2003), « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J. F. Marcel (Éd.), Paris, L'Harmattan, pp. 281-299.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente*, n°146, pp. 17-25.

CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

FERRIER J. (1998), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Paris, La Documentation française.

GOIGOUX R., MARGOLINAS C. & THOMAZET S. (2004), « Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle », *Bulletin de psychologie*, n°57(469), pp. 65-70.

GOSSOT B. (1996), *Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*, Paris, Groupe de l'enseignement primaire de l'IGEN.

GOSSOT B. (2005), « La France vers un système inclusif ? », *Reliance*, n°16, pp. 31-33.

HAMELINE D. (1993), « Édouard Claparède », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n°23(1-2), pp. 161-173.

HEIDEGGER M. (1927), *L'Être et le Temps*, Paris, Gallimard.

JAMOUS H. (1969), *Sociologie de la décision*, Paris, Centre national de recherche scientifique.

LEONTIEV A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du progrès.

LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

LEPLAT J. & HOC J.M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *L'analyse du travail en psychologie ergonomique, Tome I*, J. Leplat (Éd.), Toulouse, Octarès, pp. 47-60.

LINCOLN Y.S. & GUBA EG. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, Sage publications.

MARCEL J.F. (2004), « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle », *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, J.F. Marcel (Éd.), Paris, Harmattan, pp. 61-74

MARCEL J.F. (2009), « Investir l'objet "Développement professionnel" par l'entrée "indicateurs" ». *Questions Vives*, n°5(11), pp. 157-159.

MARTINAND J. (2000), « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », conférence de clôture du colloque AECSE – CREFI 2-4 octobre 2000, *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail (CD ROM).

MERINI C. & PONTE P. (2008), « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », *Savoirs* n°1(16), pp. 77-95.

MERINI C., PONTE P. & THOMAZET S. (à paraître 2011a), « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension. Les pratiques collectives au sein des établissements scolaires. Tensions et enjeux. » T. Piot, V. Dupriez & J.F. Marcel (Eds.), Numéro thématique de la revue *Travail et Formation en Education*, n°7.

MERINI C., PONTE P. & THOMAZET S. (à paraître 2011b). « Le maître E dans ses rôles de partenaire : Vers une cartographie des pratiques collaboratives », *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théorique*, L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Eds.) Québec, PUQ.

MINGAT A. (1991), « Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire: analyse du fonctionnement et évaluation des effets », *Revue Française de Sociologie*, n°32(4), pp. 515-549.

MORIN E. (1977), *La méthode. 1. La nature de la nature*, Paris, Seuil.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

MORSE J. M. (1995), « The significance of saturation », *Qualitative Health Research*, n°5(2), pp.147-149.

SAVOIE-ZAJC L. & KARSENTI T. (2004), « La méthodologie », *La recherche en éducation, étapes et approches*, T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), Sherbrooke (Québec), Editions du CRP, pp. 109-121.

SFEZ L. (1981), *Critique de la décision* Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

SUCHAUT B. (2005), « Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire », *Regards sur l'actualité*, n°310, pp. 51-58.

VIAI M. (1990), *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, A. Colin.

VINCENT G. (Ed.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon PUL.

VYGOTSKI L. S. (1925/1994), « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement », (F. Sève, Trad.), *Société française*, n°50, pp. 35-47.

Enjeux et perspectives en éducation thérapeutique du patient : des soignants formés en sciences de l'éducation

Carole Baeza¹

Résumé

Du fait du développement des formations initiales et continues en éducation thérapeutique, la question de la professionnalisation des soignants est devenue un nouvel enjeu social. En effet, la toute dernière loi de santé publique du 21 juillet 2009 reconnaît l'éducation thérapeutique du patient comme une discipline à part entière et ainsi, promeut une éducation du soin complémentaire à l'offre médicale actuelle. Des soignants soucieux d'élargir leurs pratiques curatives aux dimensions caratives font le choix de s'inscrire dans des formations à dominante éducative et notamment, pour ce qui nous concerne ici, en Sciences de l'éducation. Nous sommes en présence d'un changement de paradigme puisque l'éducation thérapeutique nous amène à jeter des ponts entre la clinique du sujet (une rencontre en parité pour construire des savoirs de protection et d'auto-soin au bénéfice du patient) et les soins curatifs (la connaissance de la maladie et le traitement). Pour un soignant, l'éducation l'amène à reconsidérer sa pratique d'accompagnement, le chemin qu'il doit partager avec le patient dans l'élaboration et le vécu de son itinéraire de soin. Pour mieux comprendre ces enjeux et le devenir de soignants formés en Sciences de l'éducation, nous avons mené une étude qualitative auprès des deux premières promotions d'étudiants soignants nouvellement diplômés pour les années 2008/2010 à l'université de Rouen. Nous esquisserons leurs « mouvements » professionnels et identitaires autour de l'exercice de cette nouvelle activité.

Depuis l'inscription de la discipline éducation thérapeutique du patient dans la loi de santé publique du 21 juillet 2009, les soignants se voient dans l'obligation, s'ils souhaitent exercer en éducation thérapeutique, de se former en la matière. L'éducation thérapeutique se définit comme une éducation dirigée vers des personnes ou des groupes engagés dans une relation de soin (Bury, 1998) afin de promouvoir des comportements favorables en santé et de retarder (voire d'éviter) de possibles complications liées à la maladie mais aussi de favoriser la participation des patients/citoyens dans leur capacité à se prendre en charge de manière autonome et responsable.

Cette discipline vise la construction d'une nouvelle approche éducative en santé. Notre cadre conceptuel est celui de l'ontologie du soin tel qu'Honoré (1999) le préconise. Ce philosophe et psychiatre étudie les interdépendances entre les concepts de santé, de formation et de soin. La santé se définit par la capacité que possède un individu à utiliser au mieux ses potentialités et de gérer les contradictions, les agressions et les conflits (OMS, Charte Ottawa, 1986²). Être en santé revient à vivre ses propres expériences. La santé est un moteur pour agir, un phénomène unificateur de notre existence (Honoré, 1999). Cette action d'être en santé (vivre) nécessite un apprentissage quotidien, attentif et permanent pour se donner une forme (se former). Santé et formation semblent être deux notions inséparables dans l'accomplissement de tout être humain. Le soin requiert lui aussi une formation (Hesbeen, 1997). Cet auteur définit « le prendre soin de l'autre et de soi » comme une attention particulière portée à une personne malade chronique en vue de lui venir en aide, de contribuer à son bien-être, de promouvoir sa santé. Le soin permet de se projeter vers des possibles et ainsi agir pour se sentir en vie. Prendre soin de soi reviendrait alors à vivre de nouvelles expériences de santé. Dans cette logique, santé, formation

¹ Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Université de Rouen, Laboratoire CIVIIC UR 2657, Parcours et ingénierie de formation et éducation thérapeutique du patient.

² Organisation Mondiale de la Santé (OMS), première conférence internationale sur la promotion de la santé, Ottawa (Canada), 17-21 novembre 1986.

et soin sont des notions précieuses pour aborder le champ de l'éducation thérapeutique : la santé rime avec la prise en compte de la maladie chronique (rien ne sera plus comme avant) ; la formation et le soin supposent un apprentissage pour déployer de nouvelles manières de vivre. C'est en cela que l'éducation thérapeutique questionne conjointement les théories de l'apprentissage et du soin. Comment informer, accompagner et transmettre des connaissances sur une maladie chronique afin que le patient puisse découvrir un sens aux différentes expériences vécues et accepter de prendre soin de lui ?

S'engager dans ce type de réflexion, suppose que le soignant puisse adopter une attitude éducative raisonnée pour soutenir le patient. Cette démarche revêt la forme d'un accompagnement bio-cognitif (Pineau, 2004) ou de counseling (Briançon, 2004). C'est une forme de dialogue qui consiste à aider le patient à reconnaître et à utiliser ses ressources et ses savoirs pour prendre des décisions concernant sa maladie dans sa vie quotidienne. Le patient doit être considéré par l'équipe soignante comme un être humain susceptible de penser, de parler et d'agir de manière autoréférente (Bandura, 2007). Cette finalité éducative impulse le passage entre un modèle strictement médical à un modèle éducatif où l'adhésion du patient est cruciale pour améliorer sa prise en charge globale. Aussi, cette nouvelle loi de santé semble marquer un tournant institutionnel et pédagogique majeur qui va impacter sur les parcours professionnels et identitaires des soignants.

C'est dans ce contexte que nous entendons questionner les enjeux de la professionnalisation. Nous nous appuierons sur les deux premières promotions de soignants tout nouvellement formés (2008/2010) en master professionnel métiers de la formation, parcours ingénierie d'éducation thérapeutique en Sciences de l'éducation au sein de l'université de Rouen. Notre étude tentera de dessiner la mise en mouvement identitaire pour ces « jeunes » diplômés en comparant leurs situations professionnelles à l'entrée et à la sortie de formation. Cette formation serait-elle un point d'étape significatif dans leurs transitions professionnelles pour apprendre à collaborer avec le patient ?

Dans une première partie, nous mettrons en perspective la question de la professionnalisation dans la sphère du soin, puis présenterons, dans une deuxième partie, le profil socioprofessionnel de ces soignants entrant en formation autour de la question : qui sont-ils ? Dans une troisième partie, nous esquisserons leurs nouvelles trajectoires et apporterons, en conclusion, quelques observations sur cette problématique.

1. Mise en perspective de la professionnalisation dans la sphère du soin

Cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux de recherche de Wittorski (2007) appliqués à la professionnalisation. Cet auteur la définit autour de l'articulation de trois logiques et précise que « *la professionnalisation est conçue comme étant à la fois une intention sociale (côté organisation), un processus de développement*

de process d'action (côté individu ou groupe) et un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés » (Wittorski, 2007, p.91). Nous comprenons que la professionnalisation est à la fois un enjeu pour les organisations sanitaires, les futurs promoteurs d'actions éducatives ; un enjeu pour les acteurs de santé engagés dans un processus de développement professionnel et personnel, mais aussi un enjeu formatif imposé par les politiques et le législateur. Nous proposons de transposer ces trois logiques à la sphère du soin.

La première logique est celle de l'intention sociale : l'organisation sanitaire se trouve face au vieillissement de la population et à l'augmentation constante du nombre de maladies chroniques conjugués aux progrès scientifiques qui ont transformé des maladies autrefois mortelles (diabète, hémophilie, mucoviscidose, sclérose en plaque, sida) en maladies chroniques (Carricaburu, 2004, p. 6). Les institutions se doivent/devront prévoir de faire face à une demande de soin grandissante non compatible avec les capacités actuelles d'accueil.

Cette intention sociale est également influencée par les efforts conjugués de cinq groupes d'acteurs. Ceux-ci sont les instances internationales, les équipes soignantes, les associations de patients, les éducateurs en santé et les universitaires chercheurs. Le premier groupe d'acteurs influents dans ce domaine est celui de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Cette instance diffuse des travaux scientifiques et sensibilise un très large public sur la question de la santé et du handicap. Le deuxième groupe est celui des équipes soignantes. Pour améliorer la prise en charge de maladie chronique, en particulier le diabète et les maladies respiratoires, elles ont dû développer des stratégies éducatives. Elles sont devenues, au fil des ans, des références auprès de leur communauté professionnelle. Troisièmement, les revendications des associations d'usagers ont participé à rendre le patient acteur de sa santé. Le sida a été, notamment, un révélateur social annonciateur du changement de statut du patient face au soignant. Le quatrième groupe d'acteurs est celui des éducateurs de santé. Leurs messages de prévention insistent sur le fait qu'un malade chronique doit apprendre à s'adapter à son nouvel état de santé et vivre avec des périodes de stagnation, de régression et de crises induites par la maladie. Enfin, le dernier groupe d'acteurs influents est celui des universitaires chercheurs. Des auteurs comme Assal, Bury, Deccache, D'Ivernoy, Gagnayre, Grimaldi, Lacroix, Tourette-Turgis ont démontré qu'il est possible d'allier le savoir médical aux savoirs des Sciences de l'éducation pour accompagner le patient dans une vision éducative. Le soignant ne serait plus le seul à savoir ce qui est bon ou pas pour le patient mais de concert avec lui, il va étudier les meilleures pistes de soin, cherchant par-là son adhésion.

Ainsi, l'intention sociale représentée par les organisations sanitaires consiste à favoriser l'évolution des pratiques des soignants en leur proposant de nouvelles offres de formation. Celles-ci ont à charge de promouvoir de nouvelles alliances thérapeutiques entre soignants et patients. Et c'est dans cette mouvance que l'éducation thérapeutique se trouve légitimée.

La deuxième logique est celle du processus de développement des process d'action des soignants. Ils désirent apprendre tout en demandant à l'organisation de les reconnaître dans leur nouvelle activité. Toutefois, et bien que cette situation soit acceptée par leur environnement, les organisations ne sont pas prêtes à les reconnaître. Rappelons que les nouveaux diplômés en éducation thérapeutique ne sont pas encore répertoriés dans les grilles des conventions collectives et que ce type d'activité n'est pas encore généralisé dans tous les services de prise en charge des malades chroniques. Conscients de ces freins et par anticipation d'un changement de statut, les soignants sont dans une logique de qualification et de valorisation. Leur volonté d'actualiser les compétences éducatives est intimement liée à leur développement identitaire. Comme le souligne Dubar (1991), le modèle identitaire se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et les compétences reconnues. Aussi, les soignants suivent ces nouveaux parcours formatifs, initient des actions thérapeutiques tout en négociant âprement avec leur institution leur légitimité statutaire.

Enfin, la troisième et dernière logique est celle du processus de transaction. Il correspond à la création de nouveaux dispositifs de formations qualifiantes. Dans le cadre de notre étude, il s'agit d'une formation qui s'articule avec le lieu d'exercice professionnel. L'alternance entre les regroupements de formation et l'exercice professionnel permet aux soignants d'échanger et d'analyser leurs pratiques tout en s'essayant à de nouvelles attitudes professionnelles. La formation leur offre un espace de paroles où peuvent se formaliser des pratiques non conscientes et incorporées à l'action. L'enjeu pédagogique est double : faciliter, en premier lieu, l'acquisition de compétences professionnelles en situation réelle, pour en deuxième lieu, favoriser la construction d'une identité par identification à un rôle professionnel.

Ainsi, questionner la professionnalisation fait entrer l'éducation thérapeutique dans la sphère du soin où les logiques d'intention sociale (la légitimation de cette discipline), les logiques de développement des compétences (compétences en éducation du soin) et du processus de transaction (inscription en formation) s'entrecroisent et sont interdépendantes les unes des autres.

Ces étudiants-soignants construisent leur expertise dans l'action et sont en tension entre leurs pratiques sanitaires et les pratiques éducatives. Ils découvrent dans l'exercice de leur métier les limites de la médecine scientifique dans la prise en charge de ces patients et se tournent vers de nouvelles conceptions du soin, pensant y trouver des ressources pratiques et théoriques plus adaptées à leurs préoccupations professionnelles. De plus, ils exercent leur métier dans un environnement qui n'est pas encore adapté aux changements. Ainsi, la professionnalisation des soignants se traduit par une période de transition, qui, comme le souligne Meleis et Trangenstein (1994), est un processus qui se développe dans le temps et qui a un sens d'écoulement et de mouvement.

Nous étudierons plus particulièrement la troisième logique, celle du processus de transaction, et plus spécifiquement le devenir des étudiants-soignants.

2. Profils des soignants en entrant en formation

Le master professionnel, Sciences de l'éducation spécialité métiers de la formation s'inscrit dans cette logique de professionnalisation. Dans un souci d'élargissement des territoires disciplinaires, l'équipe pédagogique conjugue des compétences en formation

des adultes, en psychologie du soin, en médecine et en éducation thérapeutique. La difficulté réside dans le fait que la psychologie du soin et la connaissance médicale sont deux disciplines qui s'opposent sur le plan épistémologique. D'un côté, nous avons la clinique du sujet qui promeut un échange en parité humaine où le malade et le soignant ont chacun un savoir à partager (Lani-Bayle, 1999), et de l'autre côté, une médecine qui fonde ses connaissances sur la bio médecine et sur les *evidences based medicine* (Dominice, Jacquemet, 2009). Le milieu médical scientifique ne reconnaît pas comme source de production de connaissance le dialogue entre un patient et un soignant. Ce qui n'est pas le cas dans la clinique du sujet, bien au contraire, le dialogue en parité est une démarche productrice de connaissance et bénéfique pour le patient. C'est pourquoi ces deux disciplines se heurtent et ont bien des difficultés à se comprendre ; même si, selon nous, elles sont complémentaires dans l'offre de santé. Consciente de cette difficulté, l'équipe pédagogique propose de s'appuyer sur des situations professionnelles pour favoriser des analyses réflexives individuelles et collectives, faire émerger des complémentarités et construire des alliances possibles entre le médical et le thérapeutique.

■ *Eléments méthodologiques*

Pour connaître le devenir de ces étudiants-soignants, nous avons élaboré un questionnaire auto-administré qui a été complété par des entretiens téléphoniques approfondis. Du fait de l'éloignement de certains étudiants, ce master à une diffusion nationale et dans les DOM, il n'a pas été possible d'envisager une relation directe de face-à-face. Nous avons fait circuler par courriel le questionnaire auprès de l'ensemble des 29 soignants des deux promotions pour les années 2008/2009 et 2009/2010. Ce questionnaire comprend 26 questions réparties en trois grandes rubriques : le profil sociologique des étudiants, le vécu de la formation et leur devenir après la formation.

Les données recueillies ont été analysées avec le logiciel QD data 6.7 de Grimmersoft. L'analyse qualitative des données ainsi que le traitement des questions ouvertes se sont faits par tri croisé des réponses. Précisons que le classement des données s'est organisé en trois temps. Le temps 1 concerne les données et les analyses pour la promotion en année 1 (2008/2009). Le temps 2 pour la deuxième promotion (2009/2010). Et le temps 3 synthétise l'ensemble des données pour la promotion 1 et 2. Nous avons fait le choix de les séparer pensant que des particularités entre les deux promotions allaient apparaître ; ce qui ne fut pas le cas. Le caractère récent des données (clôture de la promotion 1 en 2009, et 2010 pour la promotion) et le fait qu'une seule et unique année sépare les deux promotions nous amène à constater que les différences entre celles-ci ne sont pas significatives.

Nous avons reçu 25 questionnaires sur 29 envoyés, se répartissant en 11 réponses sur les 15 personnes concernant la première promotion 2008/2009 et 14 réponses sur les 14 personnes pour la deuxième promotion 2009/2010. 28 sur 29 inscrits sont diplômés. Une personne a abandonné en cours de parcours et une autre a soutenu son mémoire en deuxième année.

■ **Profil socioprofessionnel**

Les deux promotions se répartissent entre 4 hommes et 21 femmes. Le plus jeune soignant est âgé de 26 ans et le plus âgé de 62 ans. La moyenne d'âge est de 46 ans. 15 personnes vivent en province, 8 en région parisienne et 2 vivent dans les DOM.

Ces étudiants sont tous en activité professionnelle avec une relative stabilité. 22 d'entre eux sont à contrat à durée indéterminée, 12 en contrat à durée déterminée et 1 est intérimaire. 12 exercent dans le privé (structure privée, association ou réseau de santé) contre 13 salariés dans le public. Ils interviennent dans des services médicaux très variés. Ceux-ci couvrent le secteur de la prise en charge des malades chroniques (cardiologie, chirurgie viscérale, diabétologie, endocrinologie, hypertension artérielle, le VIH, les maladies infectieuses et tropicales et les addictions) et le secteur de l'ingénierie de projet (actions de prévention et de promotion de la santé et la formation initiale au sein des Instituts de Formation des Infirmiers, IFSI). Cette diversité d'intervention est un indice significatif pour penser que cette discipline se généralise. L'éducation thérapeutique n'est plus exclusivement réservée à une petite minorité de maladies chroniques (diabète, sida) mais peut concerner l'ensemble des personnes malades.

Tableau 1 - Parcours de formation initiale et continue à l'entrée en Master professionnel

Formation initiale et Métier / fonction exercée avant l'entrée en Master			Formation continue diplômante Universitaire (DU, DUI, DUEP)* Supérieure (Licence, Master)		Formation continue non diplômante
Formation initiale	Formation complémentaire	Métier / Fonction	Formation à caractère sanitaire	Formation à caractère éducatif	Formation en ETP **
Doctorat en médecine ou pharmacie (4)		Pharmacien (1)			
		Praticien Hospitalier (3)	> DU Endocrinologie - Diabétologie et Pédiatriques (1) > DU Education thérapeutique dans les maladies chroniques (1) > DU trauma crânien (1) > Master pro. Epidémiologie appliquée option santé communautaire (1) > Master recherche Biologie-santé- agronomie (1)		> Questionner le patient (1) > Sensibiliser à l'éducation thérapeutique (1) > Counseling (1)
DE*** d'Infirmier (18)	DE cadre de santé (8)	Cadre supérieur de santé (1)	> DU santé publique (1) > DU éducation pour la santé (1)		
	Certification d'Infirmier clinicien (1)	Cadre de santé (6)	> DU Soins palliatifs (3). > Licence de management dan les systèmes de santé (1) > Puéricultrice (1)		> Relation d'aide (1) > Séminaire Balint (1)
		Agent de recherche clinique (1)	> DU Agent recherche clinique (1) > DU Méthodologie du risque thérapeutique (1)		
	DE d'infirmière Anesthésiste (IADE) (1) DE d'infirmier de Bloc Opératoire (IBODE) (1)	Infirmier (9)	> DU Education du patient (4) > DU Soins palliatifs (3) > DU douleur (2) > DU Insuffisance cardiaque (1) > DU Thérapies cognitives et comportementales (1)	> Licences sciences de l'éducation (2)	> Sensibiliser à l'ETP (1)

	Certification d'infirmier clinicien (1) Certification d'infirmière spécialiste clinicienne (1)		> DU Troubles alimentaires (1) > DU Santé de la communauté (1) > Diplôme de Sophrologie (1)		
	Certification d'infirmier clinicien (1) Certification d'infirmier spécialiste clinique (1)	Infirmier clinicien (1)	> DU Soins palliatifs (1)		
DE fonctions d'animation (1)		Animateur socioculturel (1)			> Counseling (1)
Assistante en soins hospitaliers (BE)**** (1)		Educatrice en santé (BE) (1)	> DU Education du patient (1)		
Master pro. Droits et Sciences du travail comparés (1)		Coordinateur administratif (1)			> Coaching professionnel individuel et de groupe (1)

(.) : Les chiffres entre parenthèse correspondent au nombre d'étudiants concernés.

* DU : Diplôme Universitaire – DUI : Diplôme Universitaire International – DUEP : Diplôme Universitaire Education du Patient

** ETP : Education thérapeutique du patient

*** DE : Diplôme d'état (France)

**** Formation et /ou fonction hors France (BE : Belgique^o)

En plus des formations sanitaires inhérentes à l'exercice de leur métier, l'ensemble des étudiants déclare avoir suivi au moins une formation continue diplômante. Les principales correspondent à des Diplômes Universitaires (DU) spécifiques aux maladies chroniques (11 DU), contre 7 soignants formés en éducation thérapeutique. Le nombre de formation à caractère éducatif est limité. Seules deux infirmières sont formées en Sciences de l'éducation. Cela nous amène à supposer que les soignants complètent leur parcours sanitaire en s'inscrivant en Sciences de l'éducation.

Ces informations recueillies préfigurent que ces étudiants-soignants étaient déjà engagés dans un processus de professionnalisation, quelle que soit la nature des formations qualifiantes suivies, que cette ouverture de formation faisait partie intégrante de leur projet professionnel.

▪ Des motivations composites

L'analyse des questionnaires nous a permis de repérer trois facteurs ayant facilité leur entrée en formation. Un premier facteur dynamisant est celui d'avoir déjà vécu positivement d'autres formations au cours de leur carrière professionnelle. La perspective d'obtenir un nouveau diplôme est réaliste et possible.

Le deuxième facteur renvoie à leurs expériences en éducation thérapeutique. 19 soignants déclarent exercer des activités thérapeutiques depuis les années 2000. 5 d'entre eux sont des coordinateurs de programme (1 praticien hospitalier et 4 infirmières) et 3 infirmiers mènent des activités d'animation. Les 11 autres soignants (sur 19) exercent dans « l'ombre » sans aucune légitimité institutionnelle. Ils exercent sans diplôme, par intérêt ou par vocation. 6 autres soignants déclarent n'avoir aucune expérience en thérapeutique. En s'inscrivant en Sciences de l'éducation, ils ont choisi attentivement leur orientation. Ils savent pertinemment que leur reconnaissance professionnelle passera par ce type de diplôme.

Dans la continuité des propos déjà recueillis, à la question « Quelles sont vos motivations lors de votre entrée en formation? »³, 23 soignants répondent vouloir développer de nouvelles

³ Précisons que cette question est à choix multiple et qu'en moyenne et par soignant, ceux-ci ont répondu à 2,5 motivations.

compétences. Pour 14 d'entre eux, cette formation correspond à leur projet professionnel. 10 estiment que ce diplôme leur permettra d'exercer des fonctions de coordinateur de programme en éducation thérapeutique. 9 nous disent avoir besoin d'un diplôme d'études supérieures. 2 d'entre eux font valoir une validation des acquis d'expérience. Enfin, deux autres nous disent rechercher une reconnaissance de leur pratique professionnelle.

Le troisième facteur est d'ordre financier. Seuls 4 sur 25 ont financé ce master avec leurs deniers propres, contre 15 avec un financement institutionnel et 6 ont bénéficié d'une bourse d'étude.

Tous ces éléments nous amènent à penser que la formation a été pour eux un choix personnel et un enjeu professionnel fort. Tous envisagent la formation comme un moyen de se préparer à de nouvelles opportunités professionnelles. Certains ont doublement insisté sur la reconnaissance sociale. Ils cherchent à légitimer, par l'obtention de ce diplôme, leurs itinéraires professionnels antérieurs. Notons que l'organisation sanitaire, a elle aussi, besoin dans ses effectifs de personnel diplômé pour être en conformité avec le loi de santé publique et a accepté de financer certains départs en formation. Nous pouvons en déduire, que dans les circonstances de cette étude, la formation vient soutenir les parcours de professionnalisation des soignants.

3. Esquisses de nouvelles trajectoires

L'analyse des réponses apportées par les soignants nous permet de mettre en évidence trois caractéristiques de leur mise en mouvement. Celles-ci sont leurs nouvelles activités auto-attribuées en plus de leurs fonctions curatives habituelles, des alliances

tissées entre leurs pratiques curatives et leurs pratiques éducatives, et l'évocation de perspectives d'évolution de carrière.

▪ *Des activités auto-attribuées*

Les nouvelles activités citées sont l'animation, la coordination, la recherche, la formation et la communication. Nous les qualifions « d'auto-attribuées » par les soignants et ce pour deux raisons. La première raison est que ces activités sont consécutives à l'obtention de leur diplôme. Ces professionnels se sentent légitimés par leur Master en Sciences de l'éducation. Ils sont dans une dynamique positive et volontariste. La deuxième raison est que ces activités sont tolérées par l'organisation.

20 soignants nous disent développer ces nouvelles fonctions sans avoir ni changé d'employeur, ni de statut professionnel. Nous constatons peu d'évolution entre les déclarations des soignants à l'entrée en formation et après la formation. Rappelons que 19 déclaraient à l'entrée en formation mener des activités d'éducation thérapeutique. Parmi ces 20 soignants, 10 personnes coordonnent (contre 5 en entrant en formation) et 4 autres personnes animent des séquences éducatives (contre 3). Ce serait la fonction de coordination qui l'emporterait sur la fonction d'animation ; ce qui indiquerait que les soignants opérationnalisent et structurent l'éducation thérapeutique sur le lieu d'exercice professionnel.

Nous rapprochons ces activités auto-attribuées de celles décrites dans le guide méthodologique relatif à la structuration d'un programme d'éducation thérapeutique du patient, édité en 2007 par la Haute Autorité de Santé (Gagnayre, Pauchet-Traversat). Ce guide a posé les bases de ce que le législateur reprendra pour son compte dans le décret du n°2010-906 du 2 août 2010 relatif aux compétences de soignants éducateurs, officialisant ainsi les compétences requises des soignants éducateurs.

Quatre compétences spécifiques sont repérées : les compétences biomédicales et de soins, les compétences relationnelles, les compétences méthodologiques et organisationnelles et enfin les compétences pédagogiques. A l'exception des compétences biomédicales et de soin, compétences pour lesquelles nous considérons qu'elles ont été acquises au cours de leur

formation initiale, nous mettons en parallèle ces trois autres compétences à celles déclarées par les soignants.

Ce sont les compétences méthodologiques, organisationnelles, pédagogiques et d'animation qui ont été les plus citées et détaillées par les soignants. Elles semblent caractériser leurs changements d'attitudes professionnelles dans l'action, dans « l'agir ». Ce qui expliquerait que les compétences relationnelles aient été, pour leur part, très peu mentionnées. Elles sont une des composantes de la compétence « ingénierie pédagogique et de projet ».

Les compétences méthodologiques et organisationnelles sont exprimées par les notions « d'animation et de coordination » de programme de santé ou de séance éducative. Les programmes thérapeutiques proposés aux patients complètent les actions déjà mises en place par les soignants. Ont été cités l'accompagnement des patients atteints d'une sclérose en plaque en hôpital de jour, la qualité de vie pour des patients atteints du VIH, la préparation à la dialyse péritonéale ou hémodialyse, le vécu d'un patient en insuffisance rénale chronique. D'autres exemples relatifs aux séquences éducatives ont été également mentionnés : la préparation à une transplantation, l'éducation de groupe en diabétologie et en cardiologie.

Par ailleurs, 18 (sur 25) décrivent leurs progrès en méthodologie en mettant l'accent sur un élément marquant de l'évolution de leurs pratiques. Ceux-ci déclarent : *« organiser différemment// planifier// écrire les interventions// impliquer un plus grand nombre de professionnels// construire// structurer// concevoir// motiver les techniques d'entretien//lire//s'informer, davantage de rigueur »*⁴.

Ces mêmes soignants déclarent comprendre l'importance de la dynamique partenariale qu'ils négligeaient auparavant. Mais ils se heurtent à la coordination des soins et à la non-concertation entre les services intra et extra hospitaliers. Selon eux, leurs formations initiales ne les préparent pas à la dynamique de travail en réseau et au partenariat.

L'activité de recherche est plus en retrait que les deux autres activités. Six d'entre eux déclarent contribuer à des travaux de recherche : soit ils participent à l'écriture d'un projet de recherche (l'annonce de la maladie grave en digestif), soit ils coordonnent l'expertise de terrain (la morbi-mortalité des patients insuffisants cardiaques ou une évaluation d'intervention randomisées visant à apprécier l'impact du counseling dans la prise en charge des patients sur les accidents d'exposition aux risques viraux). Leur implication dépendra de leur niveau d'expertise et de l'équipe soignante à laquelle il appartient. Un praticien hospitalier, un pharmacien, un agent de recherche clinique et une infirmière clinicienne nous disent participer activement à un programme de recherche, de la conception à la mise en œuvre. Deux autres soignants-infirmiers viennent d'intégrer une équipe de recherche au sein de leur service.

Les soignants évoquent également des compétences pédagogiques et d'animation. Elles se donnent à lire au travers de l'activité de formation et de communication. Toujours parmi les 20 soignants déclarant s'être attribués des activités thérapeutiques, 15 soignants transmettent leurs expériences auprès de leurs pairs dans des modules de formation allant d'une demi-journée à six jours en formation initiale (écoles de soins infirmiers - IFSI), en formation continue (master 2 professionnel en sciences cliniques infirmières, le Diplôme Universitaire (DU) et Diplôme Universitaire International (DUI), en Enseignement Post Universitaire (EPU) des médecins libéraux ou au Centre de Ressources et de Formation à l'Education du Patient (CERFEP). Au total, 30 communications de vulgarisation de la thématique ont été comptabilisées à l'occasion de congrès européens et nationaux. Ces échangent avec leurs pairs sont formateurs parce qu'ils formalisent leurs pratiques avant de la communiquer, ils développent une affirmation d'eux-mêmes dans leur exercice professionnel, ils se forgent une identité de soignant éducateur.

Les désirs de changement relèvent bien de leur initiative personnelle et sont adaptatifs à leur environnement professionnel. Ils doivent négocier et composer avec leur organisation pour faire

⁴ Ces verbes sont extraits des réponses écrites par 19 soignants. Il leur était demandé d'illustrer à l'aide d'un exemple un changement significatif dans leurs pratiques.

évoluer leurs pratiques. En fonction des marges de manœuvre accordées par l'environnement, les soignants peuvent plus ou moins développer ces nouvelles activités professionnelles. Par exemple une organisation peut accepter que soient uniquement créées des séances thérapeutiques ponctuelles alors qu'un autre service souhaitera implanter un programme plus ambitieux et/ou mener une recherche sur les bienfaits d'actions éducatives auprès des patients hospitalisés dans son service.

De cette négociation et de cet ajustement avec l'environnement conjugués à leur souhait de changement, les soignants ont pu s'auto-attribuer de nouvelles activités et mobiliser des nouvelles compétences en « ingénierie pédagogique et de projet ».

Ces résultats sont annonciateurs d'un passage entre une identité auto-attribuée à une identité reconnue par leurs pairs et l'institution (Wittorski, 2009). Le paradigme du cours de la vie peut éclairer les liens entre ces nouvelles activités et la quête identitaire des soignants. En effet, lorsque ceux-ci expérimentent, forment, informent d'autres professionnels et diffusent auprès de leurs pairs et des malades leur conception du soin, les soignants recomposent en même temps leur identité professionnelle. Cette recomposition identitaire est une des caractéristiques du processus de professionnalisation. L'identité n'est pas figée, elle peut revêtir différentes facettes et s'ajuster en fonction des circonstances et du public auquel le soignant s'adresse. Par exemple, ils se forgent une « identité agissante » lorsqu'ils développent des compétences en animation/coordination de programme en santé. Leur identité peut être « négociée » lorsque ces mêmes soignants forment leurs pairs à l'approche pédagogique ou échangent sur leurs pratiques. Enfin, elle peut être aussi « statutaire ou assignée » lorsque l'organisation sanitaire les reconnaît dans leurs nouvelles activités (Wittorski (2009).

Il est important de préciser que tous les soignants ont insisté sur le fait que leur statut d'origine (statut de cadre et de praticien, pharmacien) impacte positivement sur leur « identité assignée » par l'organisation et le groupe professionnel d'appartenance. Le processus identitaire est ici, au cœur de la problématique de professionnalisation des soignants, où leur reconnaissance sociale est un passage obligé pour qu'ils puissent concrétiser leurs projets professionnels en qualité de soignants éducateurs.

▪ ***Des alliances se tissent entre le curatif et l'éducatif***

Les soignants déclarent développer des compétences pédagogiques ; compétences qu'ils essayent de conjuguer aux compétences biomédicales et de soin. Leur définition de l'éducation thérapeutique a évolué. Nous passons d'une définition basée sur la santé globale (avant le master) à une définition de l'accompagnement en santé qui intègre les ressources du patient (en post-master).

En début de formation, l'éducation thérapeutique équivaut à la définition la plus usitée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) : la santé est un état de bien-être psychique, environnemental et social allant bien au-delà de l'absence de maladie. A cette définition, 8 soignants complètent cette définition avec les notions d'auto-soins, de développement des compétences, de l'observance et de l'accompagnement du patient et de son entourage. Ils sont en recherche de méthodes et d'outils pour soutenir le patient dans son parcours de santé.

Après le master, la définition se complexifie : « *C'est aider les personnes à apprendre selon leurs besoins, les accompagner et les soutenir dans leur démarche d'apprentissage vis-à-vis de la maladie et du soin pour qu'elles aient la capacité de prendre soin d'elles-mêmes et de vivre la vie la meilleure possible avec la maladie* »⁵. Les soignants enrichissent la définition et dépassent la notion de santé globale. Ils s'impliquent dans la définition même de la santé en introduisant la dimension de l'accompagnement (18 sur 25 y font référence).

Des indicateurs de changement se retrouvent également dans les descriptions de leurs pratiques. 13 (sur 25) personnes déclarent s'investir dans la relation avec le patient

⁵ Extrait d'un questionnaire.

contrairement à ce qu'ils ont appris en formation initiale. A titre d'exemple, nous avons notamment retenu les déclarations suivantes : *« j'accepte plus facilement qu'un patient ne prenne pas ses traitements sans culpabiliser// j'arrive à m'extraire de la posture du soignant centré sur le problème médical// je suis plus à l'écoute, je me centre sur les ressources du patient. J'expérimente l'approche motivationnelle// j'essaie d'adopter une attitude empathique, de non jugement, de regard positif inconditionnel »*⁶. A la lecture de ces extraits, nous pourrions supposer que la distinction entre le curatif et l'accompagnement s'estompe pour laisser de la place aux patients. Serions-nous en présence d'une nouvelle alliance entre la médecine et la clinique du sujet pour soutenir le patient à devenir patient apprenant ? Le modèle semble ne plus être celui de l'application stricte d'un traitement. Nous retrouvons ici l'idée d'une ontologie du soin où accompagner un patient signifierait pour un soignant, de se joindre à lui pour aller au rythme du patient dans le processus de soin.

Les soignants définissent la santé à partir de leurs pratiques professionnelles. Celles-ci évoluent positivement vers une complémentarité entre les pratiques caratives et curatives mais n'abordent pas en tant que telles les ressources internes et externes des patients (Baeza, 2010). Ils sont centrés sur eux-mêmes. Ce qui nous laisse supposer que ces soignants sont « en chemin », tentant de conjuguer leurs connaissances médicales aux connaissances des Sciences de l'éducation et ainsi tendre vers une meilleure communication et implication mais pas encore sur l'exploration avec le patient de ses ressources.

▪ **Leurs perspectives d'évolution de carrière**

Les projets s'inscrivent dans la continuité de leurs nouvelles activités auto-attribuées et dans la recherche d'une attitude de soignant éducateur. Nous supposons que les perspectives énoncées sont plus que des intentions et dépassent les effets positifs consécutifs à la formation. L'obtention du diplôme est une étape marquante et nécessaire dans leur parcours de professionnalisation.

Les perspectives énoncées portent sur leurs activités professionnelles et les négociations avec l'organisation. L'ensemble des soignants déclarent vouloir développer l'éducation thérapeutique. Dans la continuité des activités auto-attribuées, ce sont les projets de coordination et d'animation qui ont été les plus décrits, puis ont été citées des activités de formation (former et construire un diplôme universitaire en éducation du patient).

Les perspectives individuelles ont été exprimées dans le souhait de mener ou de publier des recherches (pour 4 d'entre eux), de s'inscrire dans des Diplômes Universitaires (DU) spécifiques aux compétences biomédicales et de soin (drépanocytose, neuro-psychopathologie, pharmacie) pour 4 d'entre eux. Enfin, une personne actuellement coordinatrice de programme envisage de suivre une formation approfondie sur l'entretien motivationnel.

Pour 9 d'entre eux, les négociations avec leurs institutions sont en cours. Elles visent une reconnaissance dans la nouvelle fonction thérapeutique. En revanche, 12 autres soignants construisent leur légitimité sur le terrain. 2 autres personnes mettent l'accent sur un des aspects du métier d'éducation thérapeutique : la formation auprès des pairs pour une personne et la méthodologie d'action dans une institution de santé pour la deuxième personne. Enfin, les 2 dernières personnes de cet échantillon ont pris aujourd'hui leur retraite mais restent engagées dans la thématique.

Les projets énoncés confirment que les trajectoires des soignants ne vont pas s'arrêter là et que l'avenir se construit. Ces trajectoires se déploient plus rapidement en fonction de leurs statuts d'origine, de leurs lieux d'exercice et des opportunités internes proposées par leurs institutions.

⁶ Nous présentons ici des phrases significatives recueillies dans les questionnaires par les 13 soignants.

Conclusion

Cette étude permet d'appréhender les nouvelles trajectoires empruntées par ces soignants. Ceux-ci ont pris l'initiative de se professionnaliser en s'inscrivant précocement, du fait de la sortie des décrets d'application publiés en juillet 2010, dans un master professionnel en éducation thérapeutique, en s'essayant dans le métier de soignant éducateur, ils s'auto-légitiment. La reconnaissance accordée par les organisations sanitaires est absente du processus sauf, peut-être, pour certains soignants qui de par leur statut de cadre de santé ou praticien hospitalier, ont plus de facilité à être reconnus par leur institution. Leur statut actuel leur offrant déjà une reconnaissance auprès de leurs pairs et de l'institution.

Deux autres observations découlent de cette analyse. La première est qu'à la lecture des données recueillies, nous retrouvons une certaine stabilité dans leur transition professionnelle. Ce sont des militants dans l'exercice de leur métier où les valeurs humaines donnent un sens à leur engagement. Ils se heurtent à une véritable tradition réglementaire et hygiéniste de la santé publique en France (Bourdillon, Sandrin-Berthon, Tissot, 2007). Ainsi, ils défendent et revendiquent une éthique du soin fondée dans son rapport à l'Autre. Ce sont « des pionniers » qui traversent une période tourmentée, période que Tapia (1994) décrit comme une période de dissonance cognitive et chaotique dans les pratiques professionnelles. Leur identité professionnelle se trouve être en tension pour réussir à appliquer dans leur environnement les valeurs du soin caritatif. Cette transition ne se réduit pas seulement au changement, elle peut être une dynamique portée par les soignants. Ces transitions nous laissent supposer que d'une part, ces personnes occupent une nouvelle place dans l'espace social. Elles y apprennent des rôles nouveaux comme celui de communiquant ou de formateur. Et d'autre part, elles se construisent une nouvelle identité, celle d'un soignant éducateur avec une forte dimension pédagogique. (Tourette Turgis, 2007). C'est, peut-être, ce qui donne un sens à cette période tourmentée qui pourrait faire évoluer leur carrière professionnelle (Zittoun, 2002). Les transitions vécues par les soignants viennent également bouger la logique des organisations.

La deuxième observation est qu'en s'auto-attribuant de nouvelles activités, ces soignants s'auto-légitiment et promeuvent la discipline auprès de leurs pairs. Peut-être, que cette récente formation a pu avoir un effet d'enrichissement de rôle (Le Blanc, Dupuy et Rossi, 2000) dans la représentation que se font les soignants des fonctions d'un éducateur thérapeutique. La présence des projets professionnels et de désirs de s'engager dans de nouvelles formations, nous amène à concevoir la formation comme un levier important dans les trajectoires initiées par les intéressés eux-mêmes. Celle-ci a permis, dans les circonstances de cette étude, de confirmer leur identité de soignant éducateur au-delà d'une légitimation institutionnelle qui n'est pas aussi avancée que les soignants ne le voudraient.

Enfin, ces mouvements professionnels et identitaires des soignants associés à la volonté des politiques, du législateur de promouvoir l'éducation thérapeutique dans les services de santé, nous laissent supposer que nous entrons résolument dans un développement, voire une généralisation des formations professionnalisantes. La formation devra composer entre la médecine et l'éducation pour élaborer une nouvelle didactique professionnelle, une éducation du soin appliquée aux problématiques sanitaires. Les parcours décrits par ces étudiants-soignants nous montrent qu'ils sont « en chemin ». Ils apprennent à conjuguer leurs connaissances médicales aux connaissances des Sciences de l'éducation pour tendre vers une meilleure qualité d'écoute avec le patient.

Bibliographie

BAEZA C. (2010), *Carnets de route d'alcooliques abstinents - Découvrir les tactiques et les stratégies pour se maintenir en santé*, Paris, Mare et Martin.

BANDURA A. (2007), *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.

BARBIER J.M., BOURGEOIS E., CHAPELLE G. & RUANO-BORBALAN J.C. (2009), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF.

BOURDILLON F., SANDRIN-BERTHON B. & TISSOT (2007), « Aspects institutionnels de l'éducation thérapeutique. Emergence d'une volonté politique », *Education thérapeutique, Prévention et maladies chroniques*, Simon D., Traynard P.-Y., Bourdillon F., Grimaldi.A, (Eds.), Paris, Masson, pp. 260-270.

BRIANCON S. (2004), « Conséquences de la maladie chronique : la qualité de vie et ses déterminants », Dossier de Santé Publique de la Direction Générale de la Santé (Ministère des Solidarités de la Santé et des Familles), *Actes du séminaire préparatoire au plan visant à améliorer la qualité de vie des personnes atteintes de maladies chroniques*, Paris, pp. 16-22.

BURY J. (1988), *L'éducation pour la santé : concepts, enjeux et planification*, Bruxelles, De Boeck Université.

CARRICABURU D. (2004), « Malades et maladies chroniques comme enjeux de société », Dossier de Santé Publique de la Direction Générale de la Santé (Ministère des Solidarités de la Santé et des Familles), *Actes du séminaire préparatoire au plan visant à améliorer la qualité de vie des personnes atteintes de maladies chroniques*, Paris, pp. 6-9.

DECCACHE A. (2000), « Quelles pratiques et compétences en éducation du patient : Recommandations de l'OMS », *Bulletin d'éducation du patient*, vol.19, n°1, pp. 41-42

D'IVERNIS J.F. & GAGNAYRE R. (1995), « Apprendre à éduquer le patient », *Approche pédagogique*, Paris, Maloine.

DOMINICE P. & JACQUEMET S. (2009), « Note de synthèse formation et santé », *Savoirs*, n°19, pp. 7-36.

DUBAR C. (1991), *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelle*, Paris, Colin.

DUPUIS R. & LE BLANC A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n°76, pp. 61-79.

GAGNAYRE R. (prés), PAUCHET-TRAVERSAT A.-F. (Ed.) (2007), *Structuration d'un programme d'éducation thérapeutique dans le champ des maladies chroniques*, Paris, Editions Haute Autorité de Santé, pp.12-15
http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_601290/structuration-dun-programme-deducation-therapeutique-du-patient-dans-le-champ-des-maladies-chroniques, consulté le 30 mars 2010.

HESBEEN W. (1997), *Prendre soin à l'hôpital, Inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*, Paris, Masson.

HONORE B. (1999), *Etre et Santé, approche ontologique du soin*, Paris, L'Harmattan.

MELEIS A.I. & TRANGENSTEIN P.A. (1994), « Facilitating transitions : redefinition of nursing mission », *Nursing Outlook*, vol. 42, pp. 255-259.

LACROIX A. & ASSAL J.P. (1998), *L'éducation thérapeutique des patients, Nouvelles approches de la maladie chronique*, Paris, L'harmattan.

LANI-BAYLE M. (1999), *L'enfant et son histoire : vers une clinique narrative*, Paris, Erès.

TOURETTE-TURGIS C. (2009), *L'éducation thérapeutique dans la maladie rénale chronique : le soignant pédagogique*, Paris, Comment dire.

PINEAU G. (2004), « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort, entre solidarité et professionnalité », *Education permanente*, n°153, pp. 29-41.

SIMON D., TRAYNARD P.Y., BOURDILLON F., GAGNAYRE R. & GRIMALDI. A. (2009), *Education thérapeutique : prévention et maladies chronique*, Issy-les-Moulineaux, Masson.

TAPIA C. (1994), *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, Paris, Les Editions d'Organisation.

WITTORSKI R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

ZITTOUN T. (2002), « Esquisse d'une psychologie de la transition », *Education permanente*, n°36, pp. 12-15.

Les apprentissages développés au cours de transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives

Michèle Lemeunier-Lespagnol
Richard Wittorski¹

Résumé

Dans le contexte d'un « passage » entre deux postures professionnelles, nous tentons de comprendre comment des infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants vivent leur transition professionnelle vers la fonction de responsable adjointe en crèche collective. Nous mobilisons une méthodologie qualitative articulant entretiens individuels, observations de séquences d'activités et autoconfrontations. Les résultats mettent en évidence que la transition s'accompagne d'un processus de développement professionnel (combinant apprentissage sur le tas, réflexion sur la pratique et les situations vécues, accompagnement par des pairs) et d'un processus de construction identitaire caractérisé par des tensions intra et inter-subjectives.

Nous présentons ici une recherche que nous avons réalisée entre 2005 et 2010. Elle s'inscrit dans un contexte professionnel particulier dans lequel la question des transitions professionnelles est posée : infirmières², infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants (depuis le début des années 2000) peuvent prétendre à la direction des crèches³ collectives en France. Nous avons précisément souhaité comprendre ce qu'apprenaient (et comment) les infirmières et éducatrices de jeunes enfants, au cours de leur transition professionnelle vers la fonction de directrice adjointe de crèches collectives, et l'incidence que ces apprentissages pouvaient avoir sur leur développement professionnel.

Notre propos sera constitué de quatre parties. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de cette recherche : l'accueil du jeune enfant, les professionnelles qui codirigent les structures d'accueil et la question de recherche qui nous a intéressés. Nous préciserons ensuite quelques éléments prégnants de notre cadre théorique reposant sur les notions de développement professionnel et de dynamiques identitaires. Dans la troisième partie de l'article, nous insisterons sur la méthodologie que nous avons utilisée. Nous terminerons en présentant nos résultats et plus particulièrement les dimensions suivantes : pour ces professionnelles, les premiers mois de leur prise de fonction sont l'occasion à la fois de construire des apprentissages au fil de cette nouvelle activité en empruntant plusieurs voies de professionnalisation et de faire face à un remaniement identitaire important.

¹ Michèle Lemeunier-Lespagnol, consultante et doctorante - Richard Wittorski, professeur des universités, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

² La profession étant majoritairement féminine, les termes « infirmière, puéricultrice, éducatrice de jeunes enfants, professionnelle, directrice et adjointe » seront employés au féminin, bien que certains professionnels, directeurs et adjoints soient des puériculteurs, des infirmiers et des éducateurs de jeunes enfants.

³ Dans un souci de simplification, nous dénommerons « crèches » les établissements et services d'accueil (mentionnés ainsi depuis le décret 2000). Ces établissements accueillent des enfants âgés de 10 semaines à 3 ans.

1. Quelques éléments de contexte : évolution de l'accueil collectif du jeune enfant et présentation des fonctions de responsable et responsable adjointe de crèche

Comme nous l'avons indiqué ailleurs (Lemeunier-Lespagnol, 2009 a et b), les crèches françaises qui accueillaient les jeunes enfants au XIX^e siècle étaient à vocation charitable (Bouve, 2002), puis elles ont progressivement évolué vers une fonction sanitaire jusqu'à intégrer une dimension éducative à partir des années

1970. En France, c'est en 1923 que les crèches furent confiées aux infirmières⁴ ainsi qu'aux sages-femmes, puis par la suite, aux infirmières spécialisées « puéricultrices »⁵. Depuis le décret 2000, les éducatrices de jeunes enfants⁶ peuvent diriger des établissements de moins de 40 enfants sous certaines conditions. Ce décret a été modifié en 2003 puis en 2007⁷, assouplissant ainsi les règles d'encadrement des établissements et la durée d'ancienneté requise. Depuis lors, la direction des établissements de plus de 40 places peut être proposée par les personnes gestionnaires, à des médecins (situation rare), à des infirmières puéricultrices diplômées d'Etat, ayant une expérience professionnelle de trois ans ou à des éducatrices de jeunes enfants (diplômées d'Etat), sous certaines conditions.

Pour assurer la direction d'un établissement, l'éducatrice de jeunes enfants, qui a d'abord une fonction à dominante pédagogique, doit posséder une certification de niveau 2 enregistrée au répertoire des certifications professionnelles, attestant des compétences dans le domaine de l'encadrement ou de la direction et avoir trois ans d'expérience professionnelle. De plus la structure d'accueil doit comprendre dans son effectif une puéricultrice ou une infirmière ayant un an d'expérience professionnelle auprès des jeunes enfants. Nous constatons à travers cette évolution législative que les puéricultrices qui jusqu'ici dirigeaient les crèches, peuvent depuis 2007 avoir une fonction de responsable adjointe, aux côtés d'éducatrices de jeunes enfants nommées responsables. Les infirmières et infirmières puéricultrices, peuvent acquérir le statut cadre en suivant la formation cadre de santé⁸.

Depuis le décret de 2000, la responsable est garante du projet d'établissement car « *Les établissements et les services d'accueil veillent à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants qui leur sont confiés, ainsi qu'à leur développement. Ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique. Ils apportent leur aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale*⁹ ». On constate, à travers la présentation des missions de la responsable d'établissement, que sa fonction s'exerce conjointement au niveau des enfants, du personnel et des parents (accueil de la famille). La directrice encadre une équipe pluriprofessionnelle d'une vingtaine de personnes et est garante de la prise en charge de l'enfant par l'équipe. Elle gère également un budget de fonctionnement, organise la planification des congés et des remplacements du personnel et encadre les étudiantes en formation au sein de l'établissement. La responsable adjointe codirige l'établissement avec la directrice et partage ses missions. Elle effectue le remplacement de la directrice pendant ses absences, ses responsabilités s'en trouvant alors accrues.

Dans ce contexte professionnel particulier, notre préoccupation de recherche a consisté à comprendre comment ces professionnelles de la petite enfance, infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants, vivent leur transition professionnelle vers la fonction de responsable adjointe en crèche collective. Notre étude s'inscrit dans un continuum d'entretiens auprès de ces professionnelles sur une durée de cinq ans.

⁴ La formation d'infirmière sur trois ans est sanctionnée par un diplôme d'Etat (institué depuis 1951) auquel s'ajoute, depuis la rentrée 2009 (arrêté du 31.07.2009), le grade de licence.

⁵ La formation de puéricultrice est une spécialité de la formation d'infirmière. La formation dure un an et est sanctionnée par un diplôme d'Etat (institué depuis 1947- dernier décret n°90-118).

⁶ La formation d'éducatrice de jeunes enfants d'une durée trois ans (décret n°2005-1375), est sanctionnée par un diplôme d'Etat (instauré en 1973).

⁷ Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 - art. 9 JORF 22 février 2007.

⁸ La formation cadre de santé (instaurée en 1995) dure 42 semaines, elle est sanctionnée par un diplôme d'Etat.

⁹ Décret n° 2003-462 du 21 mai 2003 - article R.2324-17 « missions ».

2. Un cadre théorique qui articule développement professionnel et dynamiques identitaires

Pour analyser la transition vers une nouvelle fonction d'encadrement, nous nous sommes appuyés sur deux travaux théoriques que nous avons souhaité articuler : les travaux développés à propos des « voies de la professionnalisation et du développement

professionnel » dans le champ de la formation des adultes (Wittorski, 2007) et la conceptualisation des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006).

■ Les voies de la professionnalisation et du développement professionnel

Pour Wittorski, une différence est à faire entre les deux vocables de « professionnalisation » et de « développement professionnel ». Selon l'auteur (2007, p.90), le premier concerne « *l'offre (les dispositifs) et le mot développement professionnel désigne l'action des sujets (dynamique d'apprentissage au sein de l'offre)* ». L'auteur a développé, au gré de recherches empiriques réalisées dans des univers professionnels différents (industrie, travail social, enseignement...), une grille d'analyse des processus de professionnalisation et de développement professionnel, composée de six voies que nous utiliserons pour comprendre le développement professionnel des responsables adjointes dans le cadre de leur transition professionnelle. Ces six voies¹⁰ correspondent à des régularités observées s'agissant, pour ce qui concerne cet article, des modalités de transformation des personnes au contact de l'action (dans un cadre de formation ou de travail). La transition professionnelle ne relève pas que du développement d'activités et d'apprentissages nouveaux, elle s'accompagne aussi de remaniements identitaires plus ou moins importants...

■ Dynamiques et tensions identitaires

Pour analyser ce qui se joue sur le plan des transformations identitaires lors de la transition professionnelle, nous nous référons aux travaux de Kaddouri (2006). La définition qu'il donne de l'identité est la suivante : l'identité est « *une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de déconstruction et de reconstruction de soi* » (2006, p.129). Les dynamiques identitaires sont, pour cet auteur, constituées de *composantes* que sont les *identités héritées* (socio-familiales), les *identités acquises* (socio-professionnelles notamment) et les *identités projetées* que Kaddouri définit selon deux orientations : *le projet de soi pour soi* (*projet identitaire envisagé*) et *le projet de soi pour autrui* (*projet identitaire prescrit*). Associées, les *dimensions identitaires* de la sphère professionnelle, familiale et sociale peuvent conduire le sujet à ressentir des *tensions identitaires*. Kaddouri développe deux formes de tensions identitaires : *les tensions intra-subjectives et inter-subjectives*. Les *tensions intra-subjectives* mettent en jeu les identités héritées, acquises et

¹⁰ - La voie de développement professionnel appelée « logique de l'action » caractérise des sujets en prise avec une situation qui présente un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement « au fil de l'action ».

- La voie nommée « logique de la réflexion et de l'action » caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits qui les conduisent à construire, pas à pas, un processus d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif.

- La voie appelée « logique de la réflexion sur l'action » correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action : ils mettent en mots un certain nombre de principes participant à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une « compétence tournée vers l'analyse de leur action ».

- La voie appelée « logique de la réflexion pour l'action » caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail.

- La voie nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » correspond aux situations dans lesquelles un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés (par exemple) dans la réalisation d'une activité qui lui est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi, et c'est une particularité de cette voie, une fonction double de mise à distance de l'action et de déplacement ("pas de côté") des façons habituelles de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction culturelle »).

- Enfin, la voie appelée « logique de l'intégration assimilation » caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances.

visées dans le cadre de la dimension temporelle ou spatiale. Les *tensions inter-subjectives* se rencontrent dans « *des actions partenariales qui nécessitent des prises de décision* » (Kaddouri, 1997, cité 2006, p.127). En lien avec notre recherche, la question posée est alors notamment de mieux comprendre comment les professionnelles de la petite enfance vont gérer les *tensions identitaires* qu'elles seront probablement amenées à vivre dans le cadre de leur transition professionnelle.

Au total, ces deux directions théoriques nous semblent tout à fait complémentaires pour « lire » ce qui se joue dans les transitions professionnelles sur notre terrain de recherche particulier, considérant que les processus de transition s'accompagnent de remaniements identitaires et d'apprentissages nouveaux qui prennent appui sur l'expérience antérieure autant qu'ils contribuent à enrichir cette dernière. D'une part, les voies du développement professionnel nous permettront vraisemblablement de mieux comprendre les modalités d'apprentissage ainsi que la nature des apprentissages développés ; d'autre part, les travaux sur les dynamiques identitaires nous aideront à mieux saisir les transformations identitaires accompagnant ces apprentissages.

3. L'articulation de deux méthodologies de recueil des données : entretiens semi-directifs et auto-confrontations

Pour cette recherche, nous avons réalisé, dans un premier temps, vingt-deux entretiens semi-directifs auprès de sept responsables d'établissement (entre 2005 et 2007) et quinze responsables adjointes (entre 2005 et 2010). En 2009 et en 2010,

nous avons par ailleurs complété ces informations auprès de quatre¹¹ des quinze responsables adjointes interviewées. Après de chacune d'elles nous avons réalisé successivement un entretien préalable au travail d'auto-confrontation, un enregistrement filmé de plusieurs séquences d'activités (rencontres individuelles avec des mères). Nous avons alors sélectionné une séquence filmée décrivant les échanges entre un parent et la responsable adjointe de manière à réaliser ensuite l'entretien d'auto-confrontation et recueillir ainsi le verbatim de la professionnelle. Ces seize matériaux supplémentaires ont été enregistrés, retranscrits et analysés de façon croisée avec un dernier entretien que nous avons conduit un mois plus tard, dans le cadre d'une co-analyse.

Pourquoi ce choix méthodologique ? Les entretiens semi-directifs permettent certes d'accéder au point de vue des sujets rencontrés à propos de leur activité. Mais le discours peut être « adressé » et rend souvent difficilement compte de l'activité déployée, vécue et ressentie dans l'« ici et maintenant ». Nous avons donc décidé de combiner une méthode d'auto-confrontation aux entretiens semi-directifs effectués lors des quatre années précédentes de manière à confronter le réel de l'activité à l'analyse subjective réalisée par les professionnelles quant à leur propre activité.

4. Les principaux résultats : développement professionnel et transformation identitaire

Notre recherche met d'abord en évidence un processus de développement professionnel particulier au moment de la transition d'une activité à l'autre, articulant plusieurs modalités : l'apprentissage sur le tas, la réflexion sur la pratique et les

situations vécues, l'accompagnement par des pairs. Nous avons pu également constater que ces professionnelles sont engagées dans des « dynamiques identitaires » dont les composantes s'inscrivent le plus souvent dans un « projet de soi pour soi ». Elles sont ainsi amenées à gérer l'écart entre leur *Soi actuel* de soignante ou d'éducatrice et leur *Soi futur* dont l'enjeu est de se construire un *sentiment identitaire* (Barbier, 2006) de « responsable-manager ».

¹¹ Deux infirmières puéricultrices et deux éducatrices de jeunes enfants.

**■ La transition professionnelle s'accompagne
d'un processus de développement professionnel**

Comme indiqué plus haut, la notion de « développement professionnel » a été étudiée en prenant appui sur les travaux développés à propos des « voies de la professionnalisation et du développement professionnel » dans le champ de la formation des adultes (Wittorski, 2007 notamment).

- Une « logique de l'action » face à des situations perçues comme nouvelles

La fonction de responsable adjointe d'établissement et l'activité managériale qui en découle constituent, pour ces professionnelles, un ensemble d'activités qui leur sont nouvelles et à propos desquelles elles ont tendance à mettre en œuvre des pratiques faisant appel dans un premier temps à leur raisonnement intuitif. Certaines professionnelles nous disent en effet apprendre en faisant : « *je dois faire face aux difficultés tout de suite // j'apprends sur le tas// j'apprends sur le terrain* » ; en ce qui concerne l'approche managériale « *il manque les clés [...] ça s'apprend par l'expérience [...] c'est en faisant qu'on apprend* »¹². De nouveaux apprentissages semblent alors se développer au fil de l'activité, dans la contingence de l'action et l'immédiateté de l'exigence ressentie du résultat efficace. Souvent cette urgence se caractérise par la difficulté à disposer de temps, dans le feu de l'action, pour réfléchir longuement à ce qu'il faudrait faire. Nous avons ainsi pu observer que les professionnelles sont d'abord dans une *logique de l'action*, un apprentissage sur le tas en quelque sorte.

Les apprentissages ainsi développés sont plutôt de nature « incorporée » (Leplat, 1995), très attachés aux situations et à l'activité elle-même, mais aussi aux postures, aux « ressentis ». Les entretiens donnent à voir quelques-uns de ces apprentissages, par exemple : « *comment se positionner en section// comment parler* » ou encore « *c'est vrai qu'au début [...] on n'avait pas envie de se braquer / de / de dire des choses désagréables / on n'arrivait pas [...] mais quand il a fallu prendre position et dire que 'c'était comme ça et pas autrement' ça été des fois compliqué mais ça s'est fait* ».

D'une certaine manière, ces apprentissages incorporés demeurent relativement étrangers à la professionnelle qui sait qu'elle sait faire sans réellement savoir dire comment elle fait... sauf lorsqu'elle est invitée à en parler *a posteriori*, par exemple en étant confrontée au visionnage de son activité (auto-confrontation).

- Une « logique de réflexion sur et pour l'action »

Lors des entretiens, nous avons également pu constater que les professionnelles nous expliquaient avoir l'occasion d'échanger à propos de leurs nouvelles activités avec la responsable hiérarchique directe (responsable de l'établissement) ou indirecte (coordinatrice de plusieurs établissements) mais également avec les pairs d'autres établissements, ou encore avec les équipes qu'elles encadrent. Ces échanges et rencontres avec les différentes professionnelles jouent une fonction de mise à distance de l'action professionnelle naissante via la formalisation orale des pratiques nouvelles engagée par et dans ces rencontres. L'extrait suivant rend compte de cette logique : « *je suis amenée à prendre des décisions/ à faire face à différentes situations/ par rapport à l'équipe/ par rapport aux parents [...] souvent j'en discute avec les autres 'puer' qui sont dans les autres crèches/ ou alors directement avec S. la coordinatrice* ».

Les propos échangés portent tantôt sur une demande de confirmation de pratique (est-ce la bonne façon de faire ? : « *moi j'aurais fait comme ça/ et toi/ qu'est-ce que tu en penses ?* ») ; tantôt sur une demande de conseil dans une situation jugée problématique (comment s'y prendre pour ? : « *tu aurais fait comment si tu avais eu cette situation-là ?* »).

¹² Les extraits d'entretiens sont présentés en italique et séparés soit par un trait pour indiquer les énoncés discontinus d'un même sujet, soit par deux traits lorsqu'il s'agit de présenter les énoncés de sujets différents.

Ce double mouvement correspond assez bien à la double logique de réflexion sur et pour l'action décrite par Wittorski (2007) comme étant une des voies de développement professionnel qui permet un changement de statut de l'action auparavant « en actes » : du fait de sa mise en mots, l'action prend alors le statut de connaissances sur l'action, devenant ainsi une « expérience sue » qui constitue un nouvel apprentissage sur lequel le sujet a maintenant prise. L'effet consiste ici, en quelque sorte, à « désincorporer » des apprentissages qui se sont développés sur le tas (en lien avec la logique de l'action évoquée plus haut).

Par ailleurs, lorsque les échanges portent sur des façons de faire à venir (comment s'y prendre pour ?) les apprentissages développés correspondent davantage à de nouvelles connaissances pour l'action, au sens d'énoncés préparatoires à des éléments nouveaux d'activité. Elles relèvent d'une logique de « pensée en amont de l'action », un apprentissage lié à une nouvelle activité professionnelle de codirection d'un établissement, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant : « *on s'est beaucoup appuyées sur les expériences des autres crèches [...] on avait tout à apprendre [...] comment faire une réunion/comment la mener* ».

Ces connaissances « sur » et « pour » l'action constituent indéniablement des apprentissages importants au moment de cette transition professionnelle. Ils constituent des repères clefs de l'activité en cours de développement.

- Une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action »

De façon étroitement articulée au point précédent, les entretiens nous conduisent également à penser qu'une autre voie de développement professionnel est à l'œuvre au moment de la transition professionnelle. Cette autre voie repose sur l'apprentissage par déplacement des façons habituelles de voir et de penser les situations vécues grâce à un tiers, ici, souvent, la responsable de structure qui non seulement aide à prendre du recul mais favorise une certaine décentration, un « pas de côté », un déplacement de pensée.

Plusieurs propos tirés des entretiens nous font ainsi penser que les échanges avec les autres professionnelles n'assurent pas seulement une fonction de production de connaissances nouvelles « sur ou pour » l'action. Le travail collectif remplit également une fonction de décentration *via* l'explicitation par un tiers d'une autre façon de voir les situations évoquées. Une professionnelle l'exprime de la façon suivante : « *on apprend beaucoup plus quand on a quelqu'un qu'on peut observer et regarder et avec qui on peut discuter* ». Une autre ajoute : « *il y a encore des situations qui sont compliquées/ de conflits ou de choses qu'on a envie de dire/ mais on sait pas comment ça va être perçu [...] c'est là qu'interviennent nos pairs (rire) et de nous dire "de toute manière vous n'avez pas à être copine avec elles/ vous avez à avoir une position de cadre"* ».

Par ailleurs, des « prêts à penser et/ou à faire » caractérisant une certaine « culture professionnelle » de l'encadrement (ce qu'il est de bon ton de penser et de faire, quand on a une fonction de responsable) semblent faire l'objet d'une transmission dans ces situations. Ainsi, l'une des interviewées dit : « *il y a des parents qui ont parfois des écarts de comportement [...] j'ai pris des décisions [...] après on en a discuté [avec la responsable...] j'aurais dû faire plutôt comme ça/ bon ben/ je saurai pour la prochaine fois* ».

Ces apprentissages ont donc une forte teneur identitaire et assurent d'une certaine façon, la transmission du « genre professionnel », comme le définit Clot (2008, p.44) : « *ce sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet* ».

Les matériaux recueillis au cours de cette recherche nous ont donc conduit à identifier la mise en œuvre de trois voies de développement professionnel au cours du processus de transition. Loin d'apparaître cloisonnées, elles sont bien entendu fortement articulées. De façon complémentaire,

qu'en est-il maintenant plus précisément des « remaniements » identitaires à l'œuvre lors des transitions professionnelles étudiées ?

■ **Les tensions identitaires : vers une recherche « d'équilibre »**

Nous faisons également l'hypothèse que les professionnelles rencontrées sont engagées dans des « dynamiques identitaires » au sens qu'en donne Kaddouri (2006). Les activités nouvelles qu'elles déploient les conduisent à des « débats » notamment entre l'image qu'elles se faisaient de leur place professionnelle et ce qu'elles vivent dans leur nouvelle fonction.

- *En apparence, une dynamique identitaire de type « continuité » et « promotion »*

Dans le cadre de leur transition professionnelle, en nous inspirant de ce qu'écrit Kaddouri (2006, p.133), nous pourrions dire que les professionnelles rencontrées vivent une « *transformation endogène* », c'est-à-dire dans le même champ professionnel, qui relève d'une dynamique de « *promotion identitaire* ». Comme l'exprime l'une d'entre elles après son année de spécialisation : « *de simple infirmière/ je suis passée à puéricultrice responsable* ». Elles semblent évoquer une continuité dans la transition professionnelle : « *le cheminement/ je l'avais fait sur les six ans en service de pédiatrie* » ; une autre professionnelle évoquera ce « passage » d'une activité à l'autre en disant : « *on est dans la continuité/ aussi/ voilà/ pour moi c'est pas quelque chose de vraiment nouveau* ».

Même si une dynamique identitaire de type « promotion » semble se déployer tout particulièrement dans les premiers temps qui suivent la prise de fonction, les infirmières puéricultrices que nous avons rencontrées en 2007, ont par ailleurs tendance à décrire leur prise de fonction en tant que responsable adjointe comme « *difficile [terme employé de façon majoritaire] anxiogène/ pas évident/ pas simple* » pour les raisons évoquées dans le paragraphe suivant.

- *En réalité, un écart entre le « Soi actuel » (de soignante ou d'éducatrice) et le « Soi futur » (de responsable-manager)*

Certaines infirmières puéricultrices semblent ressentir un décalage entre ce que nous pourrions appeler leur « *Soi actuel* » de soignante et leur « *Soi futur* » de soignante-manager, comme le formule cette professionnelle : « *c'est laisser de côté la fonction de puéricultrice et c'est un regret/ une petite déception* ». Durant les premiers mois de la prise de fonction, tout se passe en effet comme si une *tension identitaire intra-subjective* se développait. L'une des interviewées exprime de façon explicite le paradoxe ou la dualité entre la notion de « prendre soin » et « l'activité administrative » liée la nouvelle fonction : « *j'ai l'impression de ne pas faire toujours un travail de puéricultrice mais parfois d'être une adjointe administrative/ que c'est ma fonction première* ».

Cet équilibre semble difficile à établir, certaines allant jusqu'à envisager de renoncer à leur *Soi de soignante* (mettre de côté la fonction de puéricultrice) ce qui caractériserait alors « *une prise de décision excluante* » (Kaddouri, 2006, p.126).

Il semble que face à cette tension intra-subjective elles mettent en place des « *stratégies [qui] s'expriment sous forme d'actes (comportementaux et/ou discursifs)* » (Kaddouri, 2006, p.128) précisément pour réduire la tension ressentie. Par exemple, une professionnelle dit : « *notre action est plus envers l'équipe/ on aura des conséquences positives sur l'enfant et sa famille [...] c'est un rôle de médiateur* ». Nous pouvons ici faire l'hypothèse que la prise en charge de l'enfant et l'accueil de la famille sont perçus comme étant toujours assurés mais de façon plus globale et par délégation à travers l'équipe qu'elles encadrent.

Ces professionnelles semblent ainsi exprimer une difficulté à se sentir en « harmonie » entre le sens de leur métier d'origine (notamment de puéricultrice) et leur nouvelle fonction (de responsable adjointe). Il semblerait donc qu'elles vivent une tension entre le sentiment identitaire

de soignante, s'accompagnant de valeurs relatives au « prendre soin d'autrui », et le sentiment identitaire de manager, s'accompagnant de valeurs relatives à la « gestion des personnes et des moyens ».

Par ailleurs, au regard de la dimension managériale, une puéricultrice précisera qu'elle a été testée, une auxiliaire lui ayant dit : « *de toute façon/ vous savez/ on se passe très bien d'une adjointe* ». Nous faisons ici l'hypothèse de l'existence d'une seconde tension, *de nature intersubjective* cette fois, relevant de difficultés éventuelles au plan des relations professionnelles au moment de la prise de fonction.

Pour leur part, les éducatrices de jeunes enfants sont aussi confrontées à des tensions intra-subjectives au regard des tâches administratives qui les éloignent ainsi de leur cœur de métier. Mais les tensions les plus présentes semblent être, particulièrement pour l'une d'entre elles, d'ordre intersubjectif, dans les relations avec les équipes : « *quand j'accepte un médicament qui est ouvert/ je sais pourquoi je le fais/ mais on vous dit/ attention vous êtes 'éduc'* ». Cette tension peut être ressentie également dans le travail collectif avec les infirmières puéricultrices : « *c'est beaucoup plus difficile avec mes collègues de crèches [puéricultrices] vous sentez toujours une tension entre les deux professions/ c'est normal/ c'est les territoires/ parce qu'on n'a pas la même formation* ». Ces tensions intersubjectives nous semblent être liées à la responsabilité d'ordre sanitaire. A ce jour les éducatrices de jeunes enfants ne sont pas habilitées par les textes législatifs à donner des traitements médicamenteux à un enfant, elles doivent donc faire valider auprès d'une infirmière ou encore d'une infirmière puéricultrice, toute administration médicamenteuse donnée en crèche. Bien que le travail partenarial entre puéricultrice et éducatrice de jeunes enfants se développe depuis quelques années, nous faisons l'hypothèse que ces tensions intersubjectives, quand elles sont présentes, induisent pour ces professionnelles, un sentiment de non reconnaissance d'une responsabilité à part entière. Ce sentiment est d'autant plus prégnant que les enfants peuvent être accueillis en crèche dès l'âge de dix semaines et que le suivi sanitaire est important.

Ainsi, les responsables adjointes d'établissement nouvellement nommées vont devoir, en quelque sorte, opérer une « conversion identitaire » qui est en apparence vécue dans la continuité et la promotion mais en réalité s'accompagne, nous le voyons, de tensions intra-subjectives et intersubjectives. Elles sont dans un changement d'activités : elles étaient « soignantes ou éducatrices », en prenant la codirection d'un établissement, elles vont également devenir des « responsables-managers ». Toute la difficulté semble résider dans le fait de trouver un équilibre nouveau entre ce qu'elles étaient et ce qu'elles deviennent au cours de leur transition professionnelle. Il apparaîtrait ainsi que pour les puéricultrices, le « sentiment identitaire » de soignante (être dans le soin vis-à-vis de l'enfant et dans la rencontre avec sa famille) s'associerait à un « sentiment identitaire » visé de manager (être dans la gestion d'équipe), comme l'indique cette professionnelle : « *je suis moins puéricultrice que lorsque je travaillais à l'hôpital/ j'ai basculé dans le cadre-manager* ». Par ailleurs les éducatrices de jeunes enfants qui semblent porter un « sentiment identitaire » d'éducatrice (être dans le développement psychopédagogique de l'enfant) tendraient vers une identité visée de responsable (ne plus être directement auprès des enfants mais en responsabilité d'un établissement). Il nous semble que cela traduit le développement d'un sentiment identitaire combiné de « *soignante-manager* » pour les puéricultrices ou « *d'éducatrice-responsable* » pour les éducatrices, qui serait à confirmer ultérieurement par une recherche plus développée.

Conclusion

La transition professionnelle que vivent les éducatrices de jeunes enfants et les infirmières puéricultrices vers la fonction de codirection d'un établissement semble donc s'accompagner de transformations aux doubles plans des apprentissages professionnels et des identités.

Dès leur prise de fonctions, elles vont en effet développer au fil de leur activité, sur le tas, des compétences incorporées concernant par exemple la dimension managériale (selon une *logique*

de l'action). Le travail avec les pairs va être l'occasion de mettre à distance les pratiques naissantes mais également d'en envisager d'autres (selon une double logique de *réflexion sur et pour l'action*) tout en déplaçant les façons habituelles de voir et de faire (selon une logique de *traduction culturelle*), concernant par exemple la fonction décisionnelle pour laquelle la responsable ou les pairs seront sollicités.

Ces apprentissages professionnels déployés dans l'activité individuelle et collective s'accompagnent de dynamiques identitaires spécifiques : ces professionnelles sont ainsi dans une « apparente dynamique de continuité identitaire », dans une logique de *promotion identitaire*. Il s'agit néanmoins pour elles de trouver le bon équilibre, au regard des *tensions intra-subjectives et intersubjectives* qu'elles vivent, notamment en ce qui concerne l'écart qu'elles semblent ressentir entre leur « Soi actuel » (de soignante ou d'éducatrice) et leur « Soi futur » (de responsable-manager).

Dans la continuité de cette recherche, il serait intéressant d'approfondir deux dimensions qui apparaissent en creux de nos résultats.

D'une part, il serait utile de mieux comprendre comment ces professionnelles vivent et définissent dans la durée leurs nouvelles activités. Autrement dit, quels renoncements durables opèrent-elles ou non, s'agissant des valeurs professionnelles qu'elles portaient dans leur ancienne activité ? De façon liée, comment s'accommodent-elles ou non des tensions entre « prendre soin de » et « manager » ? Nous faisons l'hypothèse que cette question concerne plus généralement de nombreux milieux professionnels dès lors que les valeurs portées implicitement ou non par les anciens et nouveaux emplois, ne sont pas aisément articulables.

D'autre part, les professionnelles rencontrées ont souvent parlé de l'influence de leur activité professionnelle antérieure sur le développement de leur activité actuelle de responsable adjointe. Dans certaines circonstances, l'expérience antérieure est vécue comme « *perturbante* » car la rupture est considérée comme étant plus importante entre la nouvelle fonction professionnelle et la précédente. Pour d'autres, l'expérience est au contraire « *aidante* », et parce qu'elle autorise, pour certaines d'entre elles, une meilleure compréhension de ce que peuvent ressentir les équipes dans la prise en charge quotidienne de l'enfant. Il serait utile de mieux comprendre comment l'expérience antérieure intervient. Probablement y a-t-il une « réserve de perçu et de vécu » conservée dans le corps des professionnelles, qui aurait une fonction « d'étayage » dans le cadre de cette transition professionnelle. Là encore, la question nous semble dépasser le seul exemple étudié dans cet article et relever d'un intérêt plus large quels que soient les milieux professionnels étudiés.

Bibliographie

BARBIER J-M. (2006), « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, J.M. Barbier, E. Bourgeois et G. de Villiers (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp.15-64.

BOUVE C. (2002), *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales, contribution à une sociologie de la petite enfance*, Paris, L'Harmattan.

CLOT Y. (2008), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

KADDOURI M. (2006), « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, J.M. Barbier, E. Bourgeois et G. de Villiers (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp.121-145.

LEMEUNIER-LESPAGNOL M. (2009a), *Les effets de l'expérience antérieure sur l'exercice d'un nouveau métier ? Le cas des responsables adjointes de structures d'accueil petite enfance*, Mémoire de Master Européen de Recherche en « Formation des Adultes par la recherche : champ de recherche », sous la direction de WITTORSKI R., Paris, CNAM.

LEMEUNIER-LESPAGNOL M. (2009b), *L'accueil du jeune enfant et de sa famille au regard de l'évolution de la société*, Entretiens de Bichat, Entretiens de la petite enfance 2009, 14^e session, Textes des interventions, Les Entretiens Médicaux 2009, pp. 6-8.

LEPLAT J. (1995), « A propos des compétences incorporées », *Education Permanente*, n°123, pp. 101-114.

WITTORSKI R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

Varia

Cédric FRETIGNE

Par-delà l'adéquationnisme méthodologique.

Revisiter les médiations entre formation et emploi..... 140

Florian OUITRE

Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation

des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive 151

Alain Le BAS

Peut-on modéliser les activités physiques en éducation physique et sportive en termes

de problématisation ? L'exemple de la course de haies 164

Par-delà l'adéquationnisme méthodologique. Revisiter les médiations entre formation et emploi

Cédric Frétnié¹

Résumé

Le texte entreprend d'analyser les tenants et aboutissants d'une forme continuée d'« adéquationnisme méthodologique » qui organise encore une partie de la recherche et informe toujours les politiques publiques en matière d'articulation entre formation et emploi. La première partie rend compte de la postérité de l'esprit adéquationniste dans les travaux conduits dans le domaine des relations formation-emploi. Elle précise dans quelle mesure il est structurant des politiques publiques d'emploi en direction des demandeurs d'emploi, repère les impasses et rend compte des motifs pour lesquels les décideurs politiques et responsables administratifs continuent à s'y référer. Ensuite, deux approches alternatives sont détaillées. Toutes deux sont centrées sur la « socialisation professionnelle ». Elles s'attachent à rester hors de prise de l'adéquationnisme méthodologique.

À consulter la littérature professionnelle, la formation est parée de vertus inégalées. Sur un mode défensif, elle est présumée pouvoir atténuer les effets de la crise économique, contribuer à la lutte contre le chômage, contenir la perte de compétitivité des entreprises, servir de pare-feu contre l'obsolescence professionnelle des salariés. Exprimé sur un mode volontariste, la formation serait une condition de la croissance économique, le ressort de la société de la connaissance, le poumon du développement des entreprises au côté de l'innovation technologique, un maître-atout pour une mobilité professionnelle ascendante, la condition d'accès ou de retour à l'emploi.

Nombre d'analyses ont singulièrement nuancé ces appréciations. Sans entrer dans leurs détails respectifs, on peut mentionner quelques lignes de force. La formation n'est pas, en elle-même et par elle-même, créatrice d'emploi, sauf dans les métiers éponymes (de Lescure & Frétnié, 2010). « [...] la formation ne joue pas sur le volume global de l'emploi qui dépend, avant tout, de variables économiques comme la croissance, la compétitivité ou l'état de la demande » (Rose, 2009, p.362). Une étude économétrique (Aubert, Crépon & Zamora, 2006) montre par ailleurs que « l'impact causal de la formation continue sur la productivité » (p.32) reste encore une hypothèse à travailler dans le cadre de modèles à affiner et non un résultat clairement démontré. Si l'on s'attache maintenant aux liens entre formation, promotion et évolution salariale, force est d'observer qu'« il n'y a pas de correspondance stricte entre la promotion et l'augmentation salariale » (p.18). Si l'on exclut le cas des salariés les plus âgés, la probabilité de connaître un bénéfice salarial suite au suivi d'une formation et à un changement de poste est insignifiante. Le rendement salarial de la formation n'est donc pas établi. Du moins ne peut-on pas établir de relation univoque et encore moins d'« impact causal de la formation sur le salaire » (Aubert, Crépon & Zamora, 2006, p.6). *Last but not least*, condition de plus en plus nécessaire pour l'accès à l'emploi, le diplôme est une condition de moins en moins suffisante (Tanguy, 1998, p.99).

¹ Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université Paris-Est Créteil Val de Marne.

En matière de politiques de l'emploi, la formation est devenue un incontournable depuis le milieu des années 1980. Il n'est pas indifférent, qu'en France, Directions régionales du travail et de l'emploi et Délégations à la formation professionnelle aient fusionné au profit des Directions régionales (mais aussi départementales) du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Des dispositifs phare de la fin des années 1980 et du début des années 1990 portaient significativement des appellations rapprochant explicitement la formation de l'emploi, le parangon restant les Stages d'insertion et de formation à l'emploi (SIFE) créés dans le cadre de la loi quinquennale sur l'emploi du 20 décembre 1993.

Depuis un quart de siècle maintenant, mettre la formation au service de l'emploi relève en apparence du bon sens. Nous ferons d'abord retour sur les enjeux de cette orientation et les présupposés qui sont les siens (première partie), Nous discuterons ensuite d'approches alternatives au raisonnement adéquationniste. Nous reviendrons, en conclusion, sur un constat connu mais fréquemment éludé suivant lequel il n'y a aucune nécessité logique à raisonner selon un schéma établissant l'offre de formation en fonction d'indicateurs d'emploi. Mettre la formation au service de l'emploi n'a au fond rien de l'évidence habituellement évoquée.

1. L'adéquationnisme méthodologique

Lucie Tanguy l'a rappelé à maintes reprises : au fondement des démarches qui ont promu la formation comme un « bien universel », son manque présumé

chez toute une catégorie d'acteurs sociaux a exercé un rôle déterminant. « *Les individus sont, en effet, presque toujours représentés par eux [les pionniers de la formation des années 1950-1960] en termes de manques, sous l'angle de la privation des qualités nécessaires à l'accomplissement des changements souhaités : manque de connaissance, manque de capacités d'adaptation, manque de mobilité, manque d'ouverture d'esprit, d'attitudes, etc.* » (Tanguy, 2008, p.31).

Cette lecture *idéologique* (Fritsch, 1979) de la formation a pour conséquence immédiate que la réponse formation « tombe sous le sens » lorsqu'un problème d'emploi se présente (insertion des jeunes, reconversion industrielle, « employabilité » des quinquagénaires, etc.). Dans le contexte du début des années 1980, Patrick Veneau et *al.* (2006) rappellent ainsi que les gouvernements successifs vont, en France, activer un ensemble de mesures qui auront pour centre de gravité la formation. Leur dénominateur commun sera « *le rapprochement entre système éducatif et système productif* ». Elles illustreront « *la force du présupposé selon lequel la formation peut résoudre les problèmes du chômage* » (p.67). Mises en forme dans les années 1980, ces dispositions vont se développer dans les années 1990 (Garraud, 1995). Sur fond de déprime du marché de l'emploi et d'inefficacité relative des actions d'insertion, il s'agira d'adapter les finalités allouées à la formation aux problèmes de l'époque. De manière pragmatique, l'objectif sera désormais moins d'assurer la promotion sociale de tous que la lutte contre l'exclusion de certains (Dubar, 1999).

Or, on le sait bien aujourd'hui, les liens entre formation et emploi sont plurivoques et particulièrement complexes à analyser. Dès 1985, un ensemble de sociologues et d'économistes réunis dans un groupe de travail sous l'égide du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche s'est affronté à cette question : qu'en est-il des « *rapports entre système éducatif et système productif (en désignant par système éducatif les appareils de formation initiale et continue)* » (Tanguy Éd., 1986, p.7). Dans l'ouvrage collectif issu de ce séminaire, dont le titre provocant n'a pas manqué de retenir l'attention – *L'introuvable relation formation-emploi* – les auteurs décrivent par le menu les impossibilités logiques et les démentis factuels qui interdisent de parler, au singulier, de « la » relation formation-emploi. En une formule ramassée, Marcelle Stroobants a fourni quelques années plus tard la clé de l'énigme : « [...] *La déconnexion entre la formation et l'emploi présente un caractère "ontologique"* » (1993, p.83). Partant de là, ces travaux concluent logiquement à l'impossibilité d'établir une stricte règle d'équivalence entre deux domaines d'activités sociales irréductibles l'un à l'autre. Le « *modèle de correspondance homologique* » (Lahire, 2001, p.51) s'avère, dans ce cas précis, proprement inadapté.

■ Dans les cercles académiques

Cette thèse de l'introuvable relation formation-emploi a connu une large diffusion. Si l'ouvrage a pu essuyer des critiques², elles n'ont jamais visé le cœur de la thèse proprement dit. Et parmi les chercheurs, on observe un grand consensus pour lui reconnaître une réelle pertinence. En apparence au moins, la cause semble entendue : l'approche adéquationniste a vécu, les chercheurs en sciences sociales ayant de longue date signé son arrêt de mort. Jean-Jacques Paul et José Rose (2008, p.2) affirment ainsi que « *grâce aux chercheurs, on sait désormais que ces relations entre formation, emploi et travail ne peuvent être que plurielles et multilatérales* ». Au demeurant le lecteur des publications spécialisées notera qu'aucun contributeur ne se reconnaît explicitement dans la formule adéquationniste. Mieux, les auteurs prennent d'emblée leur distance avec le raisonnement adéquationniste, rappelant fréquemment combien son caractère mécanique le rend impropre à organiser les investigations empiriques.

On peut toutefois relever certains indices susceptibles de semer le trouble. En premier lieu, la revue de référence, *Formation Emploi*, porte un titre on ne peut plus adéquationniste. Un singulier aux deux substantifs et leur accollement donnent à penser que les deux ordres de réalités ainsi désignés entretiennent un principe de correspondance simple sinon d'équivalence. De fait, les premières lignes qui ouvrent l'éditorial du premier numéro de la revue n'aident pas à se déprendre de cette impression. « *Formation Emploi* [précise le président du comité de rédaction] *n'est ni une revue sur la formation ni une revue sur l'emploi. Mais Formation Emploi a l'ambition en revanche d'être une revue consacrée aux problèmes de la relation entre la formation et l'emploi et à l'évolution des qualifications* » (Germe, 1983, p.1). Il est reconnu que la relation est loin d'être harmonieuse, des « problèmes » (non définis ici) se posant pour lier les deux sphères d'activités sociales que sont la formation d'une part, l'emploi de l'autre. Toutefois, à lire l'auteur, il semble que dans l'*idéal* la formation appelle ou implique l'emploi. Une formule bijective habituellement matérialisée comme suit, formation→emploi, condense depuis l'esprit du propos. Avec Jack Goody (1979, p.139), on pourrait bien sûr s'interroger : « *n'est-ce pas prendre notre métaphore pour l'objet réel ?* » Cette représentation graphique, à l'instar de la mise en tableau étudiée par l'anthropologue britannique, est en effet lourde d'effets cognitifs et sociaux. L'important est ici de repérer que la formule adéquationniste, apparemment reniée par tous, demeure extrêmement présente au sein de l'espace académique.

Un deuxième indice de ce trouble est repérable dans les usages faits de l'ouvrage coordonné par Lucie Tanguy. Manière de référence obligée, il est rare qu'une note infrapaginale n'en mentionne pas l'existence. Référence obligée, elle est une référence attendue par les lecteurs. Elle constitue une forme de sésame qui garantit un droit d'entrée et appelle un minimum de considération parmi les chercheurs spécialistes du domaine. Cette mobilisation quasi rituelle semble toutefois satisfaire à des fonctions moins cognitives que décoratives. Son pouvoir d'évocation, incontesté, n'est pas doublé d'une prise en considération de son pouvoir explicatif. Au fond, cet ouvrage fait partie des « classiques » qu'il est bon de citer, sans que l'on ne se sente d'obligation expresse à son endroit. Signe manifeste de son usage particulièrement lâche, les auteurs pointent fréquemment au début de leur texte et à la suite de Tanguy et *al.*, que la relation formation-emploi est introuvable. Quelques lignes plus bas toutefois, l'expression nominale « la relation formation-emploi » est régulièrement employée sans sourciller³. Si l'on versait dans le cynisme, on pourrait même se demander dans quelle mesure l'ouvrage est bien lu par ceux qui le citent. Nous pouvons faire la même observation que celle conduite par Denis Castra (2003, pp.11-12) au sujet du « fameux » rapport de Bertrand Schwartz à l'origine de la création des Missions Locales et des Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation

² Par exemple, dans un compte rendu de lecture, Michelle Durand (1987, p.134) souligne que l'étude du « rapport formation-emploi » a fait l'objet d'incitations institutionnelles conséquentes, bien plus fortes que ne le reconnaissent les auteurs de l'ouvrage.

³ Au deuxième paragraphe de l'introduction, Michel Vernières (1993, p.5) rappelle la thèse de l'ouvrage coordonné par Tanguy. Une note infrapaginale en donne la référence. Dans la suite de son livre toutefois, Vernières mobilise à l'exclusion de tout autre formulation, l'expression « la relation formation emploi ». On en compte 14 occurrences. Le titre de l'ouvrage de Jean-Jacques Paul (1989) est quant à lui dénué d'équivoque : *La relation formation-emploi*.

(PAIO). Texte canonisé, le « rapport Schwartz » n'est que très rarement cité dans sa référence exacte, même parmi les sociologues les mieux inscrits dans le champ de l'insertion des jeunes⁴. Alors qu'il posait la question de *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes* (Schwartz, 1981), il est très couramment référencé sous le titre *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Ce qui amène Castra à conclure à des emprunts en cascade d'un auteur à l'autre, sans que le texte-souche n'ait, quant à lui, semble-t-il été directement consulté. On peut également trouver, dans le cas de l'ouvrage coordonné par Lucie Tanguy, de nombreuses références erronées. Le sous-titre n'est que très rarement mentionné bien qu'il revête l'intérêt d'arrêter le périmètre de la recherche (la France). Tantôt la date d'édition est fixée à 1987, bien que l'ouvrage n'ait pas connu de réédition⁵, tantôt le titre lui-même est approximativement rapporté. Il devient par exemple *L'impossible relation formation/emploi*.

Tout ceci conduit à l'extrême prudence. Si *L'introuvable relation formation/emploi* a peut-être définitivement scellé le sort d'une forme de *réalisme* adéquationniste – dans les cercles académiques, on ne peut plus défendre la possibilité de lier, de manière univoque, formation et emploi – on peut néanmoins faire l'hypothèse qu'un *esprit* adéquationniste demeure, ici qualifié d'adéquationnisme méthodologique.

■ Dans les cercles décisionnaires

Si un souffle adéquationniste subsiste parmi les experts du domaine de la formation, force est de constater qu'il n'a jamais disparu parmi les décideurs politiques et économiques. Sans chercher ici à faire retour sur les éléments factuels qui appuient cette thèse, on peut en tracer les principaux contours.

Jean-Michel Chapoulie (2006, p.40) rappelle qu'« on peut dater du milieu des années 60 la conviction générale – acceptée sur le mode de l'évidence par le personnel politique comme par la quasi-totalité des spécialistes de sciences sociales qui serviront alors d'"experts" pour les problèmes scolaires – qu'un lien étroit doit exister entre politique scolaire et politique de formation. La prééminence de la finalité professionnelle de la scolarisation sur les autres finalités envisageables dans la détermination de la structuration du système scolaire est, depuis ce moment, rarement contestée ». Lucie Tanguy (2002) a bien montré comment, au sein du Commissariat Général au Plan, pendant la période d'élaboration des IV^e et V^e Plans, des tables de correspondance entre niveaux de diplômes et niveaux d'emplois se sont peu à peu imposées après bien des discussions, réformes voire abandons de versions intermédiaires. Cet essai de rapprochement sinon d'aplanissement de domaines d'activités sociales dont l'hétérogénéité, voire l'irréductibilité, avait jusque-là interdit toute idée de mise en correspondance (la formation délivrée par le système éducatif, les emplois en prise avec l'ordre productif) a en effet généré bien des résistances dont les travaux de recherche ne font généralement pas état.

Il paraît plausible « [...] que, dans le domaine de la lutte contre le chômage, la réponse précédait en quelque sorte la question. La solution de la formation professionnelle s'est imposée "naturellement", dans un consensus remarquable, mais essentiellement par défaut, peut-on penser, et en l'absence d'alternative tant cognitive qu'organisationnelle disponible immédiatement ou acceptable socialement. D'une part, elle était disponible sur le "marché" des solutions possibles sous la forme d'un dispositif institutionnalisé et organisé ; d'autre part, elle était légitimée par des analyses macro-économiques mettant en relation chômage et faiblesse de la qualification » (Garraud, 2000, p.135)⁶. Suivant cette première hypothèse, la relation formation-emploi était déjà inscrite sur les fonts baptismaux d'une société française appelée, quelques temps après, à connaître un chômage de masse. Les cadres « mentaux » et les

⁴ On trouvera quelques exemples in Castra (2003, pp.11-12).

⁵ L'ouvrage a très tôt été épuisé, marque de l'intérêt que les chercheurs et les experts de l'époque lui ont porté. En dépit d'une démarche de maître d'œuvre auprès de l'éditeur, aucune réimpression n'a été consentie [communication personnelle de Lucie Tanguy].

⁶ Bien que, ajoute l'auteur, « [...] s'il existe une relation statistique entre situation de chômage et faible ou absence de qualification, elle n'est pas mécanique. À ce jour, la proportion d'individus non ou faiblement qualifiés ayant un emploi est encore supérieure à celle des demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE parmi cette population » (Garraud, 2000, p.138).

instruments pratiques de l'époque plaident ainsi en faveur de la promotion du raisonnement adéquationniste.

La deuxième hypothèse, quant à elle, met l'accent sur le rôle déterminant des acteurs institutionnels. Singulièrement, il s'agit notamment de traiter du rôle crucial joué, depuis sa création, par le CÉREQ dans la diffusion de cette vulgate adéquationniste⁷. Institution productrice de données et éclairceuse de la décision politique, le CÉREQ est selon Hughes Bertrand (2001, p.10), l'un de ses récents directeurs, « *“adéquationniste” par destination ou par fonction, dans le sens où il a pour mission de contribuer, par ses éclairages et par ses analyses, à rapprocher emploi, travail et formation. Mais il ne l'est ni par conception ni par conviction. Des années d'observation lui ont montré à quel point une vision adéquationniste n'est pas seulement erronée : elle empêche d'élaborer les cadres conceptuels permettant de penser ces relations dans leur complexité et dans leurs évolutions. Avancer, pour le CÉREQ, c'est donc invariablement écarter ou réduire l'hypothèse adéquationniste pour lui substituer une vision des relations entre travail, formation, emploi intégrant les mobilités et les parcours professionnels, les apprentissages et les développements professionnels, les stratégies des personnes, les politiques des entreprises et les cadres collectifs de gestion de la main-d'œuvre* ».

À travers l'étude des productions *effectives* du CÉREQ, on peut considérer que la défense par Hughes Bertrand du schéma pragmatique auquel l'institution s'est ralliée n'emporte pas complètement la décision. Que le CÉREQ soit traversé par des logiques contradictoires n'est pas contestable. Mais s'ils n'étaient effectivement adéquationnistes que par « destination » ou par « fonction » (et non par « conception » ou « conviction »), pourquoi ne trouve-t-on pas, même formulées timidement et sur le mode de l'hypothèse, des formes alternatives de raisonnement dans les enquêtes réalisées par les chargés d'études du CÉREQ ? Pourquoi l'adéquationnisme méthodologique préside-t-il à l'ensemble des travaux conduits, tant pour décrire les situations passées et présentes (*Relief*, 2008), que pour échafauder les études prospectives menées en partenariat avec les observatoires des métiers des branches professionnelles (d'Agostino & Guitten, 2007) ?

Avec le recul, on perçoit mieux maintenant combien l'évolution des préoccupations sociales démarrées dans les années 1970 contribue à donner le *la* des thématiques travaillées par les sociologues et économistes du CÉREQ et de ses centres associés. Thierry Pillon et François Vatin (2002, p.398) pointent ainsi les infléchissements analytiques dont le CÉREQ est totalement partie prenante : « *Dans les études classiques des années 1960-70, l'accent était mis sur l'école et son rapport à la société dans son ensemble. Dans la seconde moitié des années 1970, à mesure que commençait à se développer un chômage de masse, une nouvelle préoccupation s'est profilée : celle de l'entreprise, comme consommatrice de qualifications. L'accent sera alors mis sur la relation formation-emploi. L'hypothèse sous-jacente à cette démarche est que l'inadaptation de l'appareil de formation serait pour une bonne part responsable du chômage. Les entreprises seraient sur le marché du travail à la recherche de certaines qualités de main-d'œuvre qu'elles ne trouveraient pas. Le chômage ne serait donc pas lié à un déficit global d'emploi mais à une inadéquation de l'offre à la demande de travail. Les chômeurs seraient alors les personnes sans qualification ou à la qualification obsolète. La responsabilité des Pouvoirs publics serait donc dans ce contexte d'étudier l'évolution de la demande de travail des entreprises et, grâce à la connaissance des emplois à venir, de concevoir les formations et d'orienter les flux scolaires.* »

En dépit des revers qu'ont subis les politiques menées au nom de l'adéquationnisme et bien qu'officiellement le Commissariat Général du plan et aujourd'hui le Centre d'Analyse Stratégique ne s'y réfèrent plus, on observe un retour des approches adéquationnistes (*Relief*, 2007, p.17) dans le paysage de l'expertise publique. Deux illustrations récentes peuvent en rendre compte. Quoi qu'en puissent dire les chercheurs, postuler qu'il existe un lien (possible), direct et linéaire,

⁷ Sans verser dans les excès du panégyrique, un chargé d'études du CÉREQ a dernièrement dressé la liste *avantageuse* des apports du CÉREQ à la connaissance dans le domaine de la formation des adultes. Moins marqués par l'adéquationnisme méthodologique que ceux dédiés à l'insertion des jeunes, ces travaux n'en sont toutefois pas totalement exempts (Brochier, 2008).

entre formation et emploi relève, pour nos contemporains, du parfait bon sens. Crier, en un slogan volontariste, à la nécessité d'œuvrer dans ce sens tient apparemment du pragmatisme le mieux établi. Ainsi, lorsque la Commission en charge du débat national Université-Emploi préconise, à l'automne 2006, de « *mettre l'accent sur la professionnalisation* », de « *rapprocher durablement l'Université du monde du travail* » ou encore de « *mobiliser le monde du travail autour de l'Université* », peu de voix s'élèveront pour souligner les dangers de ces formulations étroitement adéquationnistes. Dernièrement, un appel à projets étroitement adéquationniste émanant de la Mission d'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse n'a guère suscité de remous particuliers. Son axe 2, invitant à la promotion d'« *actions innovantes pour améliorer l'insertion professionnelle à l'université* », comportait pourtant toute une batterie d'indicateurs liant étroitement formation et emploi.

Au final, on peut donc repérer que la logique de mise au service de la formation à des fins d'emploi reste une option théorique, méthodologique et pratique particulièrement répandue. On propose, dans une seconde partie, de s'en dégager et de rendre compte de formes alternatives au raisonnement adéquationniste.

2. Décaler le regard : s'attacher aux formes de la socialisation professionnelle

De nombreux travaux de sociologie ont, par le passé, mis l'accent sur les « *leures* » que l'orientation scolaire et professionnelle entretiendrait au nom d'idéaux méritocratiques dévoyés. Avec les mots qui ont aujourd'hui cours, ces investigations

soulignent le découplage existant entre la formation d'un côté, l'emploi de l'autre. Dans une veine qui reste profondément adéquationniste, il s'agit alors de pointer du doigt les voies de garage (« *filères de relégation* », « *stages parking* ») qui cantonneraient une partie de la jeunesse populaire dans le labyrinthe de l'insertion. Quel que soit l'intérêt de ces travaux traitant de l'inégale distribution des carrières scolaires et professionnelles selon les profils sociaux, ils demeurent marqués par une problématique qui n'épuise pas l'ensemble des questionnements sociologiques que l'on peut mettre en forme.

On discutera successivement deux séries de travaux dont les orientations se situent à distance respectable de l'adéquationnisme méthodologique. Les premiers se sont déployés autour de Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger. Dans une perspective principalement qualitative, leur ambition est de restituer les modalités effectives d'insertion des jeunes, les différents périples que traduit leur confrontation à la précarité, la manière dont ils développent des compétences et participent d'une « *culture de l'aléatoire* ». Les secondes réalisations sont dues à Gilles Moreau. Reconsidérant un « *chantier déserté* » (l'apprentissage), il exprime le souci de « *tenir les deux bouts d'une même question* », soit les dispositifs de formation et les publics auxquels ils s'adressent (Moreau, 2006, p.4). Également intéressé par le devenir professionnel de ces publics, il se propose d'ouvrir l'une des boîtes noires de la recherche sur les correspondances entre formation et emploi. Qu'en est-il du *curriculum* réel desdites formations ? Comment forme-t-on une partie de la main-d'œuvre ouvrière ? Que lui enseigne-t-on, quelles dispositions les intervenants s'attachent-ils à inculquer aux différents publics qui leur sont confiés ?

■ L'insertion professionnelle et sociale des jeunes en actes

Si l'on considère avec Chantal Nicole-Drancourt et Laurence Roulleau-Berger (2006) que les mutations sociales contemporaines rendent très largement poreuses et réversibles les frontières entre les catégories d'âge (adolescence, jeunesse, âge adulte) et d'activité (études, emploi, chômage, inactivité), il est prudent de travailler, suivant une perspective dynamique, à la saisie des conditions et des modalités d'insertion des jeunes. De fait, la polarisation sur les taux d'insertion masque ou, selon le mot des auteurs, « *invisibilise* » des réalités largement tues ou insaisissables par les enquêtes d'insertion. Ces phénomènes « *souterrains* » relèvent d'un ensemble de compétences largement informelles, socialement peu légitimes, qui prennent pour noms « *débrouillardise* » ou « *cultures de l'aléatoire* ».

Contrepoint incisif aux approches privatives qui se bornent à lister les « manques » et leurs conséquences pratiques, parmi lesquelles le repli sur soi et l'enfoncement dans le « vide social », l'optique retenue s'attache à décrire les modalités de passage du monde de la précarité aux autres mondes sociaux. Intermédiaires, transitionnels, les espaces et modes de socialisation qui les supportent demeurent fragiles. Il ne s'agit pas de verser dans une forme de populisme louangeur et naïf. Laurence Roulleau-Berger précise ainsi que ces supports de l'action sont susceptibles de faire office de tremplin vers la socialisation professionnelle, les compétences affichées devenant « affiliatives ». Toutefois, ils n'assurent pas nécessairement au jeune la stabilité et/ou l'épanouissement attendus, les compétences éprouvées – en invalidant socialement celui qui les possède – s'annonçant « désaffiliatives » (1999, p.203). Sans jamais nier les difficultés d'insertion, la démarche de Laurence Roulleau-Berger se différencie des approches attachées à mesurer les écarts entre formation et emploi. Ce qu'elle s'attache à penser, ce sont les « *socialisations plurielles et paradoxales* » (p.226) des jeunes rencontrés : « *S'impose alors [conclut-elle] la nécessité épistémologique de faire de réels déplacements de perspectives théoriques pour penser le "et" entre désaffiliation et affiliation, désinsertion et réinsertion, entre dissociation et réassociation.* » (p.227)

Les thèses portées par Laurence Roulleau-Berger, seule ou en association avec Chantal Nicole-Drancourt (2006), tranchent avec les analyses classiques qui font de la « *transition professionnelle* » (et de son aménagement par les intermédiaires du marché du travail) (Rose, 1998, p.212 et suivantes) l'objet d'études privilégié. Au demeurant, si elles reconnaissent l'intérêt des grandes enquêtes statistiques produites par l'INSEE ou par le CÉREQ pour saisir les conditions d'accès et de stabilisation sur le marché du travail des populations juvéniles, elles s'en désolidarisent sur de nombreux points. Elles saluent les réformes introduisant une perspective diachronique plus prononcée, une centration sur le statut (de « débutant » sur le marché du travail) plus que sur l'âge (la catégorie réifiante des « 16-25 ans ») et les efforts méthodologiques réalisés pour affiner les enquêtes d'insertion. Néanmoins, elles ne s'embarrassent pas de formules empesées pour en pointer les carences. À s'en tenir à celle-ci, elles remarquent combien « *les traitements statistiques tendent à enfermer l'interprétation dans des systèmes de causalité assez mécanistes* » (p.44). L'insertion ne se résume donc pas à l'insertion professionnelle, elle est une « *réalité multiforme* » (Nicole-Drancourt, 1994, p.46). Et « *la précarité juvénile relève moins de l'exclusion que de l'intégration* » (p.61) en ce qu'elle participe de modes *particuliers* de socialisation, mais de formes de socialisation à part entière.

■ Ouvrir la boîte noire du curriculum

Abstraction faite de toutes les critiques déjà formulées à l'encontre de l'adéquationisme méthodologique, ce que l'on peut également lui objecter est son relatif (ou complet) désintérêt pour la « boîte noire », c'est-à-dire la manière dont, *en acte*, les intermédiations s'opèrent et les socialisations s'effectuent. « [S'occupant] *seulement [à] analyser les "inputs" et les "outputs" de l'éducation (comptabiliser les entrants et les sortants ou étudier les coûts et la productivité de l'éducation, ou encore les rapports entre les diplômés et les emplois)* », cette approche se borne à observer ce qui s'établit en amont et en aval mais ne considère pas « *ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire* » (Forquin 2008, p.53). Jean-Claude Forquin rappelle que cette tradition de recherches porte, en Grande-Bretagne, le nom d'« arithmétique politique », signifiant par là qu'il s'agit de travaux étroitement liés à la commande publique, d'une « *science de démographes ou d'économistes, centrée sur les problèmes d'accès aux études et de mobilité sociale, et dominée par les grandes enquêtes quantitatives à forte armature statistique* » (p.54). Pour l'enseignement professionnel, Lucie Tanguy (1991, p.149) a montré qu'« *à l'encontre des images sociales construites autour de l'idée d'inadaptation et du postulat implicite de la possibilité d'établir une ligne droite entre besoins économiques en compétences et formation de celles-ci, il apparaît qu'au sein de l'ensemble des processus qui lient ces deux sphères, le travail enseignant est un médiateur actif* ». Dans *Le monde apprenti*, Gilles Moreau (2003) insiste également sur les médiations à travers lesquelles les expériences vécues par plus de 360 000 jeunes de 16 à 25 ans, alliant travail et formation, activité salariée et préparation d'un diplôme,

organisent leur socialisation professionnelle et les préparent à assumer certains rôles dans le monde professionnel à l'exclusion d'autres.

Décrivant le(s) profil(s) des apprentis d'aujourd'hui et les raisons de leur entrée en apprentissage, Gilles Moreau pointe les traits significatifs qui caractérisent les évolutions de la morphologie apprentie. Actuellement, observe-t-il, les apprentis sont plus âgés, disposent d'un meilleur niveau scolaire et sont plus fréquemment issus de catégories sociales moyennes et supérieures que leurs prédécesseurs. La préparation possible depuis 1987, par la voie de l'apprentissage, de diplômes supérieurs au CAP en offre la principale explication. L'auteur traite également d'une tendance lourde de l'apprentissage, frappée d'une forte inertie : l'écrasante domination numérique des garçons. Jamais en effet les filles n'ont dépassé 30% de l'ensemble des apprentis. Les conséquences de cette ségrégation sexuelle sont doubles, et doublement pénalisantes pour les filles : le maintien des normes sexuées clivant fortement les domaines masculins (valorisés) et féminins (minorés) ; une offre de formation réduite pour les filles qui aboutit à une sur-sélection (sur critère scolaire) à l'entrée en apprentissage. Le sociologue analyse enfin les voies d'accès à l'apprentissage et les voix des apprentis. Désamour de l'école et amour du métier rendent largement compte du choix de l'apprentissage, mais pas seulement. *« Pris dans un système de contradictions où cohabitent une offre scolaire, des impératifs sociétaux de formation prolongée, une aspiration à éviter le maintien malgré soi à l'école, les valeurs populaires d'une jeunesse qui doit s'amuser et le modèle dominant de l'autonomie juvénile, les apprentis tentent de trouver leur voie »* (p.167).

Ce qui distingue le travail de Gilles Moreau, c'est son intérêt marqué pour la trajectoire des apprentis, de leur entrée en apprentissage à leur insertion professionnelle. Sans jamais réduire ses développements à la réponse aux questionnements portés par l'adéquationnisme méthodologique, Moreau ne s'interdit pas d'y faire référence. Il précise ainsi qu'*« avant d'être une confrontation au travail, l'apprentissage est une confrontation au marché du travail »* (p.175). On ne sait pas combien de jeunes échouent chaque année dans leur quête d'une entreprise prête à les accueillir pour effectuer leur contrat d'apprentissage. L'auteur note toutefois que la *« file d'attente »* (p.181) enregistrée pour l'accès à certains secteurs d'activité peut être tout à fait conséquente. Faisant part des destins professionnels des apprentis, Moreau observe une partition assez tranchée : d'un côté, des jeunes de niveau baccalauréat ou infra qui rejoignent les catégories populaires ; de l'autre, des jeunes de niveau supérieur au baccalauréat qui échappent à ce classement. Mais dans la mesure où l'essentiel des apprentis préparent de *« petits »* diplômes, on observe que *« l'apprentissage a une fonction forte de reproduction des valeurs et des positions d'origine de ceux qu'il forme : des ouvriers et des employés modestes et attachés à l'ordre et à l'ordinaire des choses »* (p.257).

Considérer que la formation mérite d'être étudiée *en elle-même* et *pour elle-même* est une première option. Faute d'être analytiquement très satisfaisante, elle revêt une vertu pratique indéniable. Ainsi traitée, la formation redevient *« éducation »* et non simple propédeutique à l'entrée sur le marché du travail. On lui (re)découvre d'autres finalités que celle exclusivement prise en compte dans le cadre des enquêtes inspirées de l'adéquationnisme méthodologique. Cette option apparaît toutefois par trop isolationniste, scolaro-centrée selon la critique formulée par les tenants d'une sociologie de l'éducation qui ne se résume pas à la sociologie de l'école⁸. À l'instar des travaux conduits par Gilles Moreau, une seconde option consiste à combiner sociologie de l'éducation, de la jeunesse et du travail et ainsi d'échafauder une *« sociologie de la formation professionnelle »* (2006, p.35) qui ne se réduise pas à l'étude des correspondances plus ou moins imparfaites entre formation et emploi. Moreau lui-même prévient contre les dangers de la connaissance en creux dont procède ce type d'analyse. Soucieux de procéder à une description raisonnée des propriétés sociales des jeunes de lycée professionnel, il s'affronte à la puissance d'une norme sociale reprise telle quelle par l'essentiel des travaux sociologiques : la scolarité *normale* se situe au lycée d'enseignement général. On se retrouve alors *« avec une vision partielle, s'attachant à souligner uniquement ce que ne sont pas les élèves inscrits en lycée professionnel (ou ce qu'ils sont plutôt moins) par opposition à ce que sont (ou ce que sont*

⁸ Le comité de recherche de l'AISLF longtemps baptisé *« Modes et procès de socialisation »*, aujourd'hui *« Éducation, formation, socialisation »*, s'est volontiers fait le relais de ce type d'insatisfactions.

plutôt les lycéens de l'enseignement général » (p.41). Dans cet esprit, le chercheur se borne à mesurer laconiquement des *écarts à la norme*. À ce premier écueil, Moreau en ajoute un second. Les catégories employées sont extraordinairement totalisantes : « jeunes de lycée professionnel » *versus* « jeunes de lycée d'enseignement général ». Appréhender les premiers « *comme un tout – opératoire dans sa comparaison à d'autres tous de même espèce – [constitue ceux-ci de facto en] un ensemble dont le degré d'homogénéité interne paraît aller de soi [et] ne peut donner lieu, en tout état de cause qu'à une interrogation subsidiaire* ». Ici, le chercheur agrège un ensemble de traits qu'une étude circonstanciée, de nature sociographique suivant la proposition de Moreau, rendrait à toute sa complexité.

Conclusion

De longue date maintenant, on sait qu'il n'existe pas *une* relation entre formation et emploi mais un faisceau de pratiques, convergentes pour certaines, divergentes pour d'autres, qui entreprennent bon an mal an de tisser *des* liens entre les domaines de la formation et de l'emploi. Au sens propre, il n'y a pas relation entre formation et emploi. Ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas *de* relation entre formation et emploi. Et ce n'est pas une coquetterie stylistique qui conduit à ajouter la préposition *de*, mais bien une raison sémantique. Le sens de la phrase (et donc de la thèse) s'en trouve profondément transformé. Dans le premier cas (absence de la préposition), on pose sur le même plan la formation et l'emploi, et l'on postule un principe de correspondance, une équivalence qui pourrait, dans l'idéal, s'exprimer en une formule mathématique. Dans le second cas (présence de la préposition), on pointe l'hétérogénéité des deux domaines d'activité et l'on oriente l'étude sur la fonction d'intermédiation assurée par des dispositifs (actants)⁹ et des professionnels (acteurs) afin de rapprocher formation et emploi.

Assurément, la première approche prévaut dans l'espace social. Sur cette base et d'un point de vue très général, on peut alors diagnostiquer une double inadéquation : celle qui signe l'écart entre la qualification des emplois actuellement disponibles et la qualification individuelle détenue par les entrants dans la vie active ; celle qui caractérise la distance entre le volume des emplois proposés et le flux des formés effectivement observé. Les acteurs sociaux s'efforcent-ils de se convaincre des vertus de l'adéquationnisme ou feignent-ils d'y croire ? Pour l'exprimer avec les mots de François Dubet (2002, p.48), sommes-nous confrontés à « *un type particulier de croyances : des fictions nécessaires auxquelles les acteurs ne croient pas vraiment, mais auxquelles ils ne peuvent renoncer sans que leur travail se vide de sens* » ? Ce n'est pas la question à laquelle nous avons entrepris de répondre. Plus prosaïquement, nous avons souhaité nous interroger : est-ce en ces termes qu'il apparaît pertinent d'apprécier les réalités décrites ?

À raisonner ainsi, l'axiome adéquationniste de base, formation→emploi, continue à structurer l'espace analytique et constitue toujours une manière d'horizon indépassable. Sous l'angle des productions académiques, lui est assigné un statut de *descripteur* et d'*analyseur* des réalités observables. Sous l'angle des développements politiques, est attendu de lui qu'il offre des solutions rapides et efficaces aux problèmes récurrents d'insertion professionnelle. Raisonnement chimérique pourtant qui feint d'oublier qu'« *aux relations linéaires encore trop souvent affirmées entre la formation et l'emploi, [il importe de] substituer des processus en réseaux qui reconstituent la chaîne des médiations entre ces deux termes* » (Jobert, Marry & Tanguy, 1995, p.13).

Plus précisément encore, entre formation et emploi continue à se tapir la question de la qualification. Pierre Naville (1956) l'a montré dans son *Essai sur la qualification du travail*. Les travaux de Matéo Alaluf (1986), Pierre Rolle (1988) ou Marcelle Stroobants (1993) l'ont confirmé depuis. Ce sont donc toujours des processus de classement qui sont à l'œuvre. Et puisque « *la hiérarchie de qualification du travail est toujours mêlée à une hiérarchie sociale des fonctions* » (Naville, 1956, p.13), c'est la structure même de la société qui doit être questionnée pour repérer quelles sont, en son sein, les qualités qui sont *valorisées* et *reconnues* comme étant éléments

⁹ Parmi lesquels les conventions collectives et les grilles de classification, cf. Jobert (2000, p.112 et suivantes).

d'une qualification du travail. Les « relations formation-emploi », pour peu que l'on accepte cette formule, restent ainsi indéfectiblement le fruit de rapports sociaux. Dès lors, les « inadéquations » consignées par les experts du domaine gagneraient à être analysées au prisme des inégalités que les rapports sociaux dissymétriques entre offreurs et demandeurs d'emploi génèrent.

Bibliographie

AGOSTINO A. d', GUITTON C. (2007), « Tendances d'évolution de l'emploi et des qualifications dans la métallurgie », *Bref CÉREQ*, n°239.

ALALUF M. (1986), *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

AUBERT P., CREPON B. & ZAMORA P. (2006), « Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires », *Document de travail G 2006 / 03*, Paris, INSEE.

BERTRAND H. (2001), « Introduction », *Formation emploi*, n°76, pp. 7-10.

BROCHIER D. (2008), « Le CÉREQ, une balise pour la recherche en formation des adultes », *Éducation permanente*, n°177, pp. 39-48.

CASTRA D. (2003), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, PUF.

CHAPOULIE J.-M. (2006), « Mutations de l'institution "Éducation nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique », *Les temps modernes*, n°637-638-639, pp. 8-83.

DUBAR C. (1999), « De la "deuxième chance au co-investissement" : brève histoire de la *promotion sociale* (1959-1993) », *La promotion sociale en France*, C. Dubar & C. Gadea (dir.), Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 31-49.

DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.

DURAND M. (1987), Compte rendu de lecture : « *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France* », *Sociologie du travail*, vol. XXXIX, n°1, pp. 132-136.

FORQUIN J.-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.

FRITSCH P. (1979), *Le discours de l'éducation des adultes : un processus idéologique*, Thèse de doctorat d'État, Université Paris 7, 827 p.

JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. (1995), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Paris, Armand Colin.

GARRAUD P. (1995), « La mise à l'épreuve des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi », *Sociologie du travail*, n°4, pp. 675-696.

GARRAUD P. (2000), *Le chômage et l'action publique. Le « bricolage institutionnalisé »*, Paris, L'Harmattan.

GERME J.-F. (1983), Éditorial : « Formation Emploi, pourquoi ? », *Formation Emploi*, n°1, pp. 1-3.

GOODY J. (1965/1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.

LAHIRE B. (1999/2001), « Champ, hors-champ, contrechamp », *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*, B. Lahire (dir.), Paris, La Découverte. pp. 23-57.

LESCURE E. de & FRETIGNE C. (dir.) (2010), *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*, Rennes, PUR.

MOREAU G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

MOREAU G. (2006), *La formation professionnelle initiale et son public*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nantes.

NAVILLE P. (1956), *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière.

NICOLE-DRANCOURT C. (1994), « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de sociologie*, n°XXXV, pp. 37-68.

NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L. (2006), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.

PAUL J.-J. (1989), *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*, Paris, Economica.

PAUL J.-J. & ROSE J. (dir.) (2008), *Les relations formation-emploi en 55 questions*, Paris, Dunod.

PILLON T. & VATIN F. (2002), *Traité de sociologie du travail*, Toulouse, Octarès.

Relief (2007), *Les diplômés de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Marseille, CÉREQ, n°20.

ROLLE P. (1988), *Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail. Tome 1*, Grenoble, PUG.

ROSE J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.

ROSE J. (2009), « La place de la formation dans les politiques de transition professionnelle », *Encyclopédie de la formation*, J.-M. Barbier et al. (dir.), Paris, PUF, pp. 353-383.

ROULLEAU-BERGER L. (1999), *Le travail en friche. Les mondes de la "petite" production urbaine*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.

SCHWARTZ B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes : rapport au Premier ministre*, Paris, La documentation française.

STROOBANTS M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

TANGUY L. (dir.) (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La documentation française.

TANGUY L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

TANGUY L. (1998), « Du système éducatif à l'emploi. la formation, un bien universel ? », *Cahiers français*, n°285, pp. 98-107.

TANGUY L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n°43-4, pp. 685-709.

TANGUY L. (2008), « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – un point de vue – », *Formation Emploi*, n°101, pp. 23-39.

VERNEAU P., MAILLARD D. & SULZER E. (2006), « De la compétence à la certification. L'exemple de la commission technique d'homologation », *Relief : La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi. Un enjeu français et européen*, Marseille, CÉREQ, n°16, pp. 65-75.

VERNIERES M. (1993), *Formation emploi. Enjeu économique et social*, Paris, Éd. Cujas.

Développement professionnel et paliers de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive

Florian Ouitre¹

Résumé

Le présent article souhaite rendre compte des résultats d'un travail de recherche visant à mesurer et à comprendre les effets d'un projet de formation sur le développement des compétences professionnelles d'enseignants stagiaires en formation professionnelle (Professeurs de Lycée et de Collège en deuxième année d'I.U.F.M. dans la discipline Education Physique et Sportive). Ce projet de formation s'appuie sur une conception du fonctionnement du système didactique qui est envisagée de façon problématique. Il s'en dégage trois grandes classes de problèmes professionnels que les stagiaires, au cours de leur formation, vont avoir à identifier, à reconstruire pour progressivement envisager des pistes de solutions pour mieux prendre en charge ces problèmes. Ce travail s'inscrit dans une optique de compréhension des pratiques professionnelles des stagiaires observés. Les données de cette étude s'appuient sur des comptes-rendus de visites réalisées au cours de l'année de formation et sur les éléments de préparation fournis à ces occasions. Elles reposent aussi sur des entretiens menés à l'issue de la formation et visant à recueillir le point de vue des acteurs. Au-delà des formes que peuvent prendre ces pratiques (variété des activités enseignées et des contextes d'enseignement), nous nous sommes attachés à en dégager les logiques. Celles que nous avons mises à jour présentent au cours de l'année de formation une certaine permanence d'un stagiaire à l'autre. Cette permanence se concrétise à travers la structure des pratiques observées. Elle se traduit aussi du point de vue de leur occurrence d'apparition dans l'année de formation. Ces logiques s'apparentent à de véritables modes de fonctionnement auxquels nous attribuons le statut de paliers de professionnalité. Quatre paliers de professionnalité correspondant à quatre modalités de gestion du système didactique ont pu être inférés. Nous les présentons ici et dégageons quelques pistes pour élargir la portée du concept de palier de professionnalité.

Cet article a pour objectif de présenter un travail de recherche qui vise à comprendre les modes de fonctionnement professionnel de stagiaires débutants en Education Physique et Sportive. Plus particulièrement, ce travail tente d'appréhender la manière dont ces stagiaires gèrent le système didactique (Chevallard, 1985) à différents moments de l'année. Ces différentes modalités de gestion du système didactique sont à mettre en relation avec un projet de formation et des stratégies d'intervention qui ne sont pas sans influence sur cette évolution professionnelle.

Dans un premier temps, nous présenterons ce projet de formation et la conception problématique du système didactique qui le fonde organisée autour de trois grandes classes de problèmes professionnels (Le Bas, 2005).

Nous envisagerons ensuite les savoirs professionnels (les savoirs « enseigner ») travaillés en formation qui permettent de mieux prendre en charge ces problèmes professionnels. Ces éléments curriculaires présentés, nous verrons comment évolue au cours de l'année de formation la gestion de ces problèmes professionnels. À partir d'un certain nombre d'études de cas, il se dégage une certaine permanence dans les modes de fonctionnement observés. La gestion du système didactique et les problèmes professionnels que celle-ci engendre passe par

¹ Formateur à l'I.U.F.M de Basse Normandie - Ecole intégrée à l'U.C.B.N.

un certain nombre d'étapes que nous avons qualifiées de paliers de professionnalité. Il s'agit de mode d'organisation professionnelle présentant une certaine stabilité dans la manière dont ils s'expriment et dans leur occurrence d'apparition au cours de l'année de formation. La troisième partie de cet article présentera ces paliers.

1. Le fonctionnement du système didactique ou la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre dans une problématique de construction de sens

Nous renvoyons l'apprentissage de cette gestion différenciée à ce que nous appelons la formation praticienne qui relève d'une didactique professionnelle (Pastré, 2002) et qui vise le développement des compétences professionnelles. Parallèlement cette formation praticienne s'accompagne

d'une formation disciplinaire. Nous nous appuyons ici sur les travaux d'Alain Le Bas (2005) qui envisage le système didactique comme les interactions simultanées et contradictoires des trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement : le pôle de l'élève, le pôle du savoir et le pôle sociétal. Nous définissons plus généralement l'activité de l'enseignant dans le système didactique comme la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre, où l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens du travail scolaire. L'enseignant est le quatrième pôle du système. Notre système est donc un tétraèdre. L'intégration du contexte sociétal et de la commande institutionnelle comme pôle à part entière du système en dessine son originalité.

Chaque pôle est porteur d'une logique différente. Chacune d'entre elles renvoie à des conceptions sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour penser et mener son activité didactique. En effet, tout enseignant dispose, pour agir dans le système didactique d'une théorie sur les élèves, leur manière d'apprendre et la place qu'il leur accorde dans ce processus (conception de l'apprenant et de l'apprentissage), d'une conception du savoir et d'une conception de l'enseignement (rôle et fonction de l'enseignant dans les apprentissages des élèves) en relation avec une conception plus large de l'école et de ce qu'on doit y construire comme compétences. Ces éléments fonctionnent souvent de manière inconsciente sans qu'ils soient explicitement formulés. Ils participent de l'habitus professionnel (Perrenoud, 2001). Ils sont en quelque sorte intériorisés et permettent de fonctionner dans la classe.

En termes de formation, nous envisageons ces pôles par le biais de référents théoriques d'actualité et de conceptions renouvelées. Ce sont justement ces exigences, croisées avec la volonté de penser l'activité didactique de l'enseignant comme la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre, qui déterminent la nature des problèmes professionnels que nous définirons ci-dessous.

Avançons dans la présentation des pôles du système didactique.

■ Les quatre pôles du système didactique

Le pôle de l'élève est porteur d'une logique de l'apprenant et fait référence à des champs théoriques relatifs aux théories de l'apprentissage (au sens large) et du développement. Cette logique de l'apprenant renvoie à une conception de l'élève et de la manière dont il apprend qui prend en compte la dimension interactive qui existe entre un sujet et l'objet de son apprentissage. Si on fait référence à la problématique du sens développée par M. Fabre (2000), à partir des travaux de G. Deleuze (1969), le sens et son maintien sont à envisager ici du point de vue de la manifestation du sujet et de ses possibilités d'expression par rapport à ce qu'on lui propose. Il est aussi à envisager par rapport à ce que le sujet est capable d'accepter et d'intégrer comme contraintes scolaires (au sens large), autant d'éléments qui sont susceptibles de s'opposer à sa culture spontanée.

Le pôle du savoir est porteur d'une logique épistémologique et fait référence à des champs théoriques relatifs, dans notre domaine qu'est l'Éducation Physique et Sportive, à l'anthropologie, à l'histoire des techniques sportives et des techniques d'entraînement, à la sociologie, à la biomécanique, à la physiologie. Cette logique du savoir renvoie à une conception qui en respecte la pertinence épistémologique et culturelle. Il s'agit ici de ne pas extraire le savoir du ou des contextes qui en ont permis l'émergence et l'existence. Tout savoir est une réponse à un problème que les hommes rencontrent ou ont rencontré au cours de l'existence et participe d'une logique d'adaptation. Se couper de cette histoire et de cette « épaisseur culturelle », c'est prendre le risque de réifier les choses et de ne s'attacher qu'à leur forme au-delà de leur fonction (Astolfi, 2008). Dans la problématique du sens développée par M. Fabre, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique épistémique du point de vue de la signification.

Le pôle sociétal est porteur d'une logique institutionnelle et fait référence à des champs de nature politique et éthique qui définissent pour l'école un certain nombre de finalités qui font la spécificité du système scolaire et cadrent ses missions. Cette logique renvoie à une conception de l'école et de la discipline enseignée qui revendique un certain nombre de valeurs et qui postule, pour tous les élèves, l'accès à une culture vivante porteuse de vrais pouvoirs sur le monde et permettant de s'y insérer au mieux et d'y peser. L'école, la discipline E.P.S. doivent permettre la construction de véritables compétences socialement reconnues. L'acquisition de ces compétences passe donc par une activité cognitive de haut niveau. L'enseignant en a la responsabilité. Son intervention vise la transformation des modes de pensée et des comportements pour dépasser l'usuel, le commun et l'opinion et atteindre « l'extraordinaire ». Dans la problématique du sens développée par M. Fabre, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique institutionnelle du point de vue de la référence.

Le dernier pôle est celui de l'enseignant qui « pilote » le système didactique et qui a la charge d'assurer la rencontre des trois logiques hétérogènes que nous venons d'évoquer. Dans notre problématique, l'activité didactique de l'enseignant consiste à gérer de façon différenciée le couple enseigner/apprendre et à assurer conjointement la création et le maintien du sens du travail scolaire. Pour M. Fabre, il s'agit pour l'enseignant de s'appuyer sur les trois dimensions du sens, la manifestation, la signification et la référence pour les dépasser en les neutralisant (Fabre, 1989). Le sens ne peut se réduire à l'une de ses dimensions. Il relève d'une quatrième dimension (Fabre, 1999). La pédagogie, définie comme vigilance au sens (Fabre, 2000), s'inscrit alors dans la permanence d'un triple questionnement sur les trois dimensions du sens. Dès lors qu'une de ces dimensions fait problème, le sens de ce qui lie les élèves et l'enseignant est menacé.

Présentons à présent les problèmes professionnels que soulève pour l'enseignant cette conception du système didactique et sa gestion.

■ ***Des pôles aux logiques contradictoires dont l'enseignant doit assurer la rencontre : les problèmes professionnels²***

L'hétérogénéité de ces logiques et des références qu'elles mobilisent ainsi que leur convocation simultanée pour agir, sont source de conflits et se traduisent par une gestion problématique du système didactique. Dans ce contexte problématique, l'enseignant développe une activité adaptative. Il est en effet confronté à trois grandes classes de problèmes professionnels (Le Bas, 2005) qui naissent de l'interaction de ces logiques, prises deux à deux. Trois obstacles constitutifs de ces modes de fonctionnement empêchent l'identification, la reconstruction et la résolution de ces problèmes. Plus qu'une résolution, qui ne peut jamais être complètement effective compte tenu de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, nous préférons l'idée d'une prise en charge plus ou moins opérationnelle du problème. Ces problèmes

² L'observation empirique d'enseignants de divers statuts et dans des contextes d'exercice différents a permis d'identifier ces classes de problèmes professionnels et de leur accorder cette généralité. La formation est alors envisagée comme une démarche progressive d'identification, de reconstruction puis de prise en charge (une forme de résolution) de plus en plus « efficiente » de ces problèmes.

professionnels présentent une permanence, quelle que soit la situation d'enseignement dans laquelle on se trouve. Nous leur attribuons le statut de classes de problèmes, compte tenu de leur caractère décontextualisé. Les problèmes qui se posent sont les mêmes pour l'enseignant débutant et l'enseignant expert. Ce qui les différencie, c'est le niveau de prise en charge de ces problèmes, et donc la pertinence des réponses apportées.

Nous tenons à préciser ici que c'est bien la teneur et la consistance des logiques mises en œuvre, au regard de la définition de l'activité didactique que nous nous donnons, qui sont de nature à poser les problèmes professionnels que nous identifions. D'autres logiques, porteuses d'autres conceptions, ou d'autres contextes d'intervention ne feraient pas forcément émerger les mêmes problèmes puisque le champ des exigences ne serait pas le même.

- *Une première classe de problèmes professionnels*

À l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique institutionnelle, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité).

Les thèmes de programme concernent l'ensemble de la classe, cependant leur mise en œuvre doit s'inscrire dans le contexte de l'hétérogénéité de la classe. Il faut à la fois conduire le groupe dans sa globalité pour répondre aux exigences de la dimension sociale de l'éducation (principe d'égalité) et permettre à chacun de s'impliquer, en prenant en compte sa personnalité, ses besoins et ses attentes spécifiques (principe d'identité). Ici, la culture scolaire et ses exigences rentrent en contradiction avec la culture de chacun. L'enseignant doit ici subordonner les activités collectives de la classe à l'activité d'apprentissage de chaque élève. Il s'agit d'impliquer les élèves dans des activités scolaires obligatoires destinées à tous alors qu'ils n'ont pas choisi d'être à l'école et que leurs mobiles sont variés et parfois divergents. L'obstacle (Bachelard, 1938) à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur la dimension organisationnelle et relationnelle de l'enseignement qui se traduit par une confusion entre les moyens de l'activité didactique (différentes modalités d'organisation et de relation) et ses buts (faire apprendre tous les élèves). Il y a une croyance dans le fait qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent.

- *Une deuxième classe de problèmes professionnels*

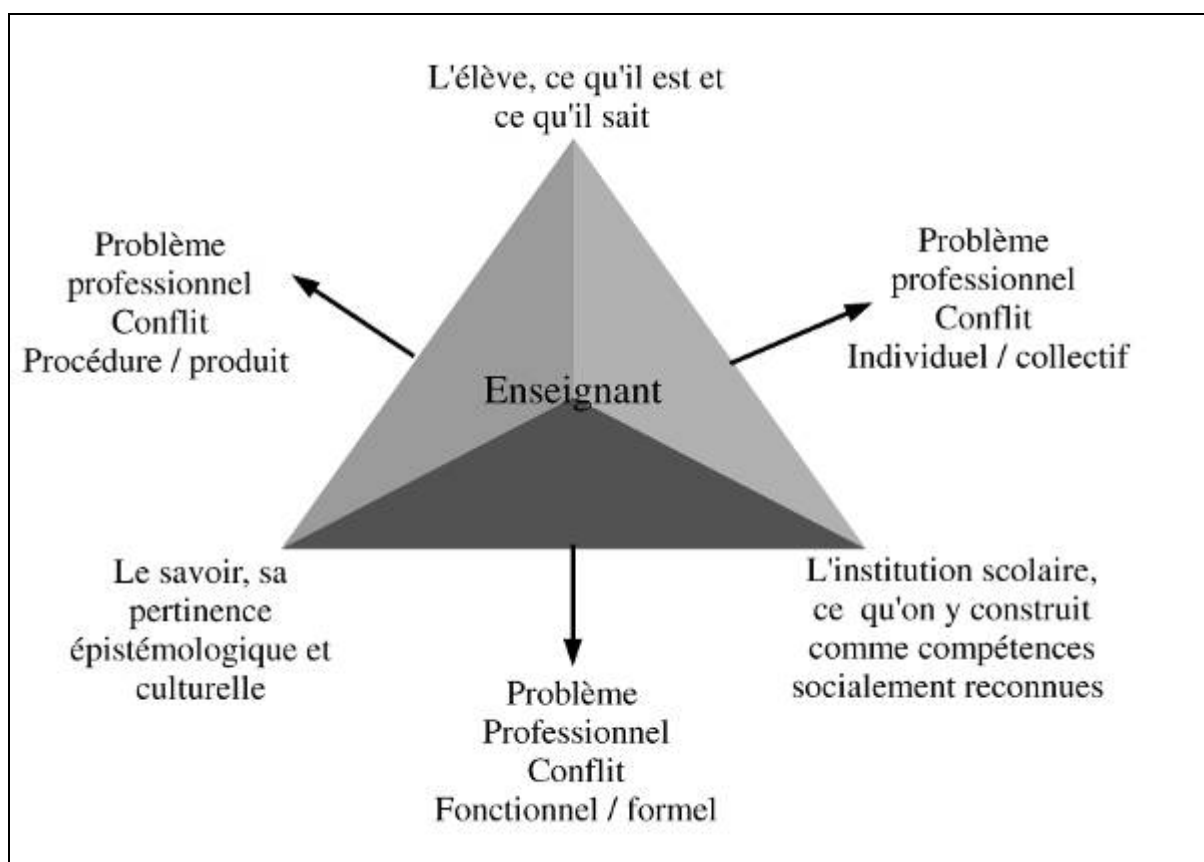
À l'interaction de la logique épistémologique et de la logique institutionnelle, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir, telles que définies dans les programmes, et sa dimension fonctionnelle qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser.

Si les textes définissent des savoirs formels à construire (des chapitres, des thématiques de savoirs, des compétences), définis comme un idéal à acquérir, ils ne peuvent en même temps être considérés comme contenus de l'enseignement. Les savoirs propositionnels, tels que définis par les programmes, sont essentiellement formulés en termes de produit à atteindre à l'issue d'un cycle d'apprentissage. Ces compétences nous intéressent, mais elles peuvent être en décalage par rapport à la réalité des élèves. Ce produit est référé uniquement à la logique du savoir. Il oublie bien souvent de croiser cette logique avec la logique de l'apprenant et ses ressources. L'enseignant doit ici subordonner la transposition didactique aux aspects fonctionnels du savoir. Il s'agit de confronter les élèves à des savoirs authentiques, vivants et adaptés à leurs ressources alors que les programmes sont plutôt construits sur une logique juxtapositive et cumulative s'adressant à un élève idéal type. L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves, ce qui entretient une confusion entre le souhaitable et le possible. Il y a une croyance en la fonctionnalité didactique de l'aspect propositionnel des savoirs scolaires et de leur découpage artificiel.

• *Une troisième classe de problèmes professionnels*

À l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique épistémologique, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage.

L'apprentissage est envisagé ici comme le développement d'une activité adaptative, visant une transformation pertinente et durable, dans leur nature et dans leur structure, des modes de pensée et des comportements de l'élève. Le savoir à construire comme produit attendu de l'apprentissage doit être mis en relation avec la dimension méthodologique inhérente à tout apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation de différentes opérations mentales de régulation de l'activité adaptative. L'enseignant a la responsabilité de faire vivre ces mobilisations cognitives et de faire en sorte qu'elles s'articulent au mieux avec les contenus enseignés. L'enseignant doit ici subordonner les procédures d'enseignement aux opérations mentales nécessaires aux apprentissages. Il s'agit ici de faire vivre aux élèves les opérations mentales nécessaires aux apprentissages alors qu'ils sont centrés sur une réussite immédiate à moindre coût et qu'ils se satisfont de réponses non questionnées du point de vue des conditions de leur production. L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur une conception magique de la tâche où l'agencement du milieu et sa richesse suffisent pour que les apprentissages des élèves se produisent. Cette centration se traduit par une confusion entre agir/réussir et apprendre. Il y a une croyance dans le fait qu'il suffit de faire pour apprendre.



2. Des contraintes de formation et des savoirs professionnels pour sortir de ces contradictions

Transformer les pratiques professionnelles des stagiaires consiste alors à travailler dans l'optique d'une meilleure prise en charge des problèmes professionnels envisagés ci-dessus.

■ *Interpeller les pratiques pour transformer les conceptions qui les fondent*

La formation des enseignants stagiaires s'organise autour des trois problèmes professionnels que nous venons de décrire. Elle les traite dans l'ordre tels qu'ils apparaissent ci-dessus. Elle les isole en termes de focalisation prioritaire au cours des visites de formation mais aussi lors des retours au centre de formation. Autrement dit, la formation professionnelle vise l'identification, la reconstruction des problèmes professionnels et l'exploration de pistes de solution permettant de mieux les prendre en charge. Pour autant, cette transformation des pratiques, si elle se veut profonde, doit non seulement toucher les formes que prennent ces pratiques, mais aussi « faire avancer » les conceptions qui les fondent.

Sur le pôle de « l'élève », la transformation des pratiques fait référence à une conception socioconstructiviste et psychosociologique de l'apprentissage. Sur le pôle du « savoir », la transformation des pratiques fait référence à une conception problématique du savoir. Sur le pôle de « l'école et de l'enseignement », la transformation des pratiques fait référence à une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.

Ce travail sur les conceptions est un travail indirect. Il ne peut être constaté qu'*a posteriori* de l'analyse de pratique et par inférence.

■ *Les objets d'étude de la formation pratique*

Plus pragmatiquement la formation des enseignants stagiaires s'organise autour de trois grandes orientations de travail. Trois objets d'étude sont envisagés alors au cours de l'année de formation. On peut considérer que ces trois objets d'étude sont constitutifs du « savoir enseigner ».

• *Un premier objet d'étude*

Le début de l'année est centré prioritairement sur le premier problème professionnel et sur l'objet d'étude qui doit en permettre une meilleure prise en charge. Il porte sur l'implication des élèves dans une activité scolaire. Il permet de travailler sur un certain nombre de conditions favorables à un engagement des élèves dans les apprentissages. Il s'agit de construire chez eux une posture d'apprenant envisagée comme un rapport positif et dynamique à l'école et aux savoirs.

Concrètement à la fin de cette phase, la formation attend des enseignants stagiaires qu'ils soient capables d'engager les élèves dans des formes de pratique adaptées à leurs ressources. Ces pratiques peuvent s'éloigner des formes dominantes des pratiques sociales, mais elles doivent en garder la signification. Ces pratiques sont porteuses d'enjeux pour les élèves. Elles permettent une prestation initiale qui est évaluée du point de vue des résultats produits et des comportements qui en sont à l'origine. De ces analyses partagées avec les élèves, se dégagent un certain nombre de besoins que le travail à venir va prendre en charge et qui est alors de nature à transformer la prestation initiale des élèves à laquelle ils seront à nouveau confrontés.

• *Un deuxième objet d'étude*

Dans un deuxième temps, la formation se centre prioritairement sur le deuxième problème professionnel et sur l'objet d'étude qui doit en permettre une meilleure prise en charge. Il renvoie aux moyens et aux dispositifs que l'enseignant met en œuvre pour permettre une véritable

confrontation des élèves aux savoirs visés par les enseignants. Il porte concrètement sur la construction des scénarios d'enseignement/apprentissage ; il examine les dispositifs, leurs constructions et les choix didactique qui les fondent.

Ce deuxième objet d'étude doit amener les stagiaires à dépasser une conception propositionnelle des savoirs enseignés pour les appréhender de manière plus fonctionnelle. La fonctionnalité des savoirs doit se détacher d'une logique de réponse et de solution décontextualisées et être envisagée du point de vue des problèmes qui sont à l'origine de la production de ses savoirs.

Concrètement à la fin de cette phase, la formation attend des enseignants stagiaires qu'ils soient capables de construire des situations qui conduisent les élèves à traiter des problèmes pertinents du point de vue du savoir et de la logique de fonctionnement que les élèves adoptent spontanément quand ils sont confrontés à celui-ci (obstacles, conceptions, motricité usuelle).

- *Un troisième objet d'étude*

Enfin, un troisième temps est consacré au troisième problème professionnel et à l'objet d'étude qui doit en permettre une meilleure prise en charge. Il affine le travail sur l'activité d'apprentissage des élèves. Il examine les processus cognitifs et intellectuels que les élèves doivent mobiliser pour réellement se transformer. Il s'agit de penser la régulation du processus d'apprentissage pour faire vivre aux élèves, par des interventions ciblées et anticipées, l'ensemble des opérations mentales nécessaires à la construction des savoirs en jeu et à leur généralisation.

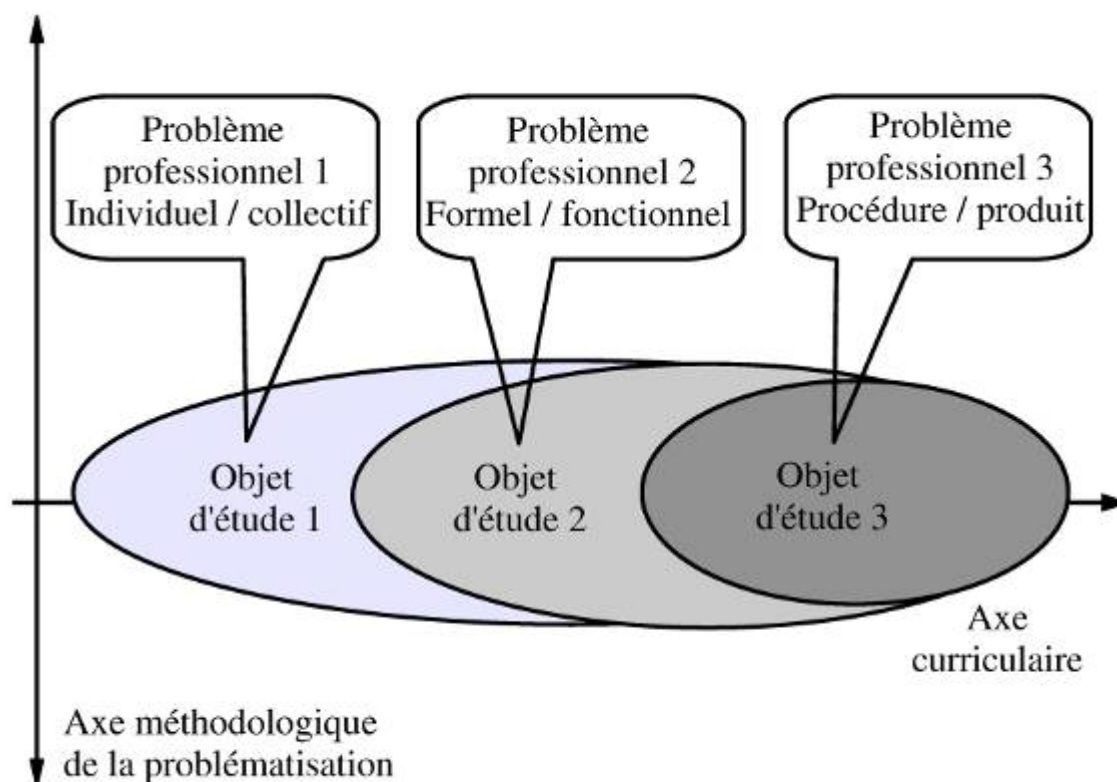
Dans cette logique, le travail réalisé avec les stagiaires porte sur des outils de compréhension et de guidage de l'activité d'apprentissage des élèves dans le direct de la classe et des situations.

Concrètement à la fin de cette phase, la formation attend des enseignants stagiaires qu'ils soient capables de mener une activité de « pilotage des apprentissages » où ils distinguent leurs interventions en classe en fonction de l'avancée des élèves dans le traitement des problèmes qui leur ont été proposés. Les questions que l'enseignant posent, les interventions qu'il fait sont construites au regard des impacts cognitifs souhaités.

Bien que présentés ici de façon juxtaposée, les problèmes professionnels et les objets d'étude qui se rattachent à chacun d'eux ne sont isolés qu'en termes de centration/conscientisation prioritaire au regard d'une stratégie de formation qui souhaite éviter de traiter tous les problèmes en même temps. Le risque est alors de perdre l'adhésion des stagiaires par leur incapacité à recevoir autant de choses d'un seul coup. Pour autant, la pratique professionnelle reste complexe et les trois problèmes sont présents de façon permanente. La formation isole donc un problème pour le traiter, mais les autres problèmes restent tout de même à prendre en charge. Ils sont alors gérés avec ce que les enseignants stagiaires sont capables spontanément de mettre en œuvre.

Plus globalement nous pouvons dire que les trois objets d'étude s'englobent mutuellement. Le premier objet d'étude inclut le deuxième qui lui-même inclut le troisième. Autrement dit, la formation se centre prioritairement sur les interactions entre l'activité de l'enseignant et l'activité d'apprentissage des élèves. Les exigences sur chacune de ses activités augmentent au fur et à mesure que l'année de formation avance. Le « grain » s'affine quant aux exigences relatives à la qualité de chacune de ces activités et de leurs interactions.

Nous venons de repréciser les aspects curriculaires de la formation. Nous tenons aussi à préciser que les aspects méthodologiques de cette formation sont à renvoyer à l'Analyse de Pratique Professionnelle et à la démarche de problématisation sur laquelle elle s'appuie.



3. Ce que provoque réellement la formation : une progressivité de la construction professionnelle objectivée par des paliers de professionnalité

Les données de ce travail s'appuient sur des comptes-rendus de visites³ réalisés au cours de l'année de formation. Ces comptes-rendus sont complétés par l'ensemble des éléments de préparation fournis à ces occasions (projet de séquence/cycle et fiches de préparation des séances). Des entretiens et des questionnaires viennent

enrichir ces données et permettent de recueillir le point de vue des stagiaires. Nous nous inscrivons dans un travail de compréhension et d'analyses de cas qui fait appel à une méthodologie qualitative (Huberman & Miles, 1991) d'interprétation progressive. Les données de natures différentes sont croisées entre elles.

Notre travail de recherche a consisté à identifier les transformations professionnelles que pouvait engendrer un tel projet de formation organisé autour des problèmes professionnels et des objets d'étude que nous venons de préciser. L'idée n'est pas de valider le projet de formation. Il s'agit de voir ce qu'il produit avec la volonté de l'appréhender du point de vue de la nature des transformations (correspondent-elles vraiment à celles qui sont attendues ?) et du point de vue des moments de leur apparition (quand se produisent-elles réellement ?). Le prescrit de la formation n'est peut-être pas le réalisé des stagiaires.

³ Ces comptes-rendus de visite, trois sur l'année, d'un volume conséquent ont été effectués par des formateurs institutionnels. Ce travail repose sur trois études de cas. Pour chaque stagiaire, un questionnaire a été réalisé en début d'année. Il a permis d'appréhender les représentations initiales du métier. Un questionnaire et un entretien ont été effectués en fin de formation pour accéder au point de vue des stagiaires et à la façon dont ils « pensaient » leurs évolutions professionnelles. Ces données de natures différentes ont été croisées entre elles et se sont d'une façon générale plutôt confortées.

Nous avons mis en avant quatre étapes qui correspondent à quatre modalités de gestion du système didactique. Elles présentent une certaine permanence et invariance. Elles s'apparentent à des « niveaux » de compétences relativement homogènes. Plus que de niveaux de compétences référés à une norme extérieure à partir de laquelle on mesure des écarts, nous préférons parler de paliers de professionnalité⁴. Par palier, nous entendons un mode d'organisation stable, durable et récurrent piloté par une intention prioritaire du sujet. Au-delà des nuances de formes que peuvent prendre les pratiques observées dans leur contexte spécifique, le sujet est organisé par la même intention. Le palier se définit par un certain nombre de comportements observables révélateurs d'une compétence à gérer le système didactique. À partir de ces indicateurs comportementaux croisés entre eux, nous induisons pour l'enseignant un organisateur de son activité professionnelle. Cela représente, ce par quoi il est prioritairement organisé quand il agit en situation professionnelle. C'est ce qui surdétermine son activité et qui la définit pour ce qu'elle est et non pour ce qu'elle devrait être. Les paliers constituent des étapes observées lors de la construction professionnelle des enseignants stagiaires. Ce sont des passages obligés que la confrontation au projet de formation et aux problèmes professionnels qui l'organisent met en évidence⁵.

Autrement dit, une meilleure prise en charge du premier problème professionnel suite à un travail de formation sur le premier objet d'étude permet le passage du palier 1 au palier 2. Le même mouvement autour du deuxième problème professionnel et un travail sur le « savoir enseigner » (objet d'étude) qui lui correspond assure l'atteinte du palier 3. Enfin, l'identification, la reconstruction et les tentatives de résolution du troisième problème professionnel et le travail conjoint sur le troisième objet d'étude permettent le passage du palier 3 au palier 4.

Dites ainsi, les choses paraissent faciles et semblent se dérouler selon une logique implacable qu'imprimerait un projet de formation rigoureux et contraignant. Il n'en est pas ainsi. Les obstacles mis en avant dans la première partie de cet article rendent le travail de formation difficile. Les transformations professionnelles sont coûteuses et supposent des remaniements de conceptions (de l'apprentissage, du savoir ou de l'enseignement) qui peuvent être lourds.

La réminiscence des obstacles peut dans certaines conditions (classes difficiles, autres contextes, nouvelle A.P.S.A. enseignée) rappeler les enseignants stagiaires à des modes de fonctionnement qu'ils avaient pu dépasser ultérieurement. Enfin, du point de vue de la temporalité des phénomènes, on peut faire le constat que les transformations ne se font pas à la même vitesse pour tous les stagiaires.

■ *Un premier palier de professionnalité*

Un premier palier fait état d'un enseignant centré sur le bon déroulement de sa séance indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Il organise l'activité et l'occupation de la classe.

C'est l'enseignant organisateur. Il déroule son intervention et prend appui sur tout ce qui est en mesure de servir son projet (interventions et/ou comportements d'élèves qui vont dans le sens de son propos, référence systématique à l'heure qui tourne, mise en avant de ce que les élèves ne font pas ou ne respectent pas...). Il procède à une sélection des manifestations des élèves et évacue ainsi toutes celles qui ne l'arrangent pas ou qui sont susceptibles de retarder l'avancement de son intervention. Il assure de manière drastique le succès de son projet par une veille attentive à la quiétude des élèves. Il est organisé par le déroulé de son cours, la quantité d'action des élèves au regard du respect des tâches qu'il propose, la qualité formelle de leur écoute. Ici, l'enseignant gère de l'organisation et des timings.

⁴ Le travail de recherche a permis de valider des observations/des régularités observées au préalable.

⁵ D'une façon plus empirique, nous pouvons observer dans le champ scolaire ces modes de fonctionnement indépendamment du projet de formation qui vient d'être présenté. Ils existent. Pour autant, dans l'état de ces observations, nous n'en connaissons pas l'origine, ni le moment où ils apparaissent dans l'histoire professionnelle des enseignants.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé chez des stagiaires dont le support d'intervention repose sur des activités comme la musculation ou la course de longue durée. Pour le dire vite, l'enseignant s'inscrit alors dans une logique d'entraînement sportif dans ses formes les plus caricaturales. Il propose des séries d'exercices que l'élève exécute sans en comprendre les tenants et les aboutissants. De plus, ces exercices sont faits pour eux-mêmes sans qu'ils soient rattachés à une prestation plus large qui les dépasse et dont la « préparation » pourrait en constituer l'enjeu.

■ *Un deuxième palier de professionnalité*

Une meilleure prise en charge du premier problème professionnel par un travail de formation sur le premier objet d'étude permet aux stagiaires de changer de mode d'organisation et d'atteindre le deuxième palier. Ce palier fait état d'un enseignant qui a le souci d'expliquer aux élèves sa cohérence d'intervention en partant d'une situation initiale où il procède à une analyse de l'activité des élèves. Il livre aux élèves quelques éléments de cette analyse. Ces conclusions peuvent être étayées par des observations concrètes et organisées. Cependant, ces dernières s'effectuent par une lecture en creux de l'activité des élèves par rapport à l'activité experte. Vous en êtes là, et il vous manque cela. Dans ce contexte, les propositions de l'enseignant, calquées sur ce que réalise l'expert, sont en décalage avec les ressources des élèves et leurs réels besoins. Les réponses apportées par l'enseignant correspondent à des problèmes que les élèves ne sont pas en mesure de traiter au regard de leurs ressources du moment.

C'est l'enseignant techniciste proposeur de solutions et de réponses décontextualisées. Il est organisé par les réponses qu'il enseigne en référence à des formes de pratiques expertes telles qu'elles existent dans les pratiques sociales. Ici, l'enseignant gère la transmission d'un modèle de réponse ou de solution à reproduire.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé au cours d'un cycle d'enseignement ayant comme support l'activité badminton. L'enseignant impose des contraintes de marque aux élèves en bonifiant des zones que ces derniers ne peuvent atteindre compte tenu de leurs ressources et de ce qu'ils privilégient dans le jeu. La non-atteinte de ces zones se traduit par des données objectives partagées avec les élèves ; des petits scores alors que les zones bonifiées à trois points devaient permettre l'obtention de gros scores. Ces résultats permettent alors à l'enseignant de justifier aux yeux des élèves le travail sur les coups techniques qu'il a prévu. Certes, ces coups techniques existent et deviendront un jour des moyens d'action pour les élèves. Cependant, les choses sont ici prématurées car la plupart des élèves s'inscrivent dans une logique de défense de leur cible qu'il faut d'abord transformer.

■ *Un troisième palier de professionnalité*

L'atteinte de ce troisième palier est corrélée à une meilleure prise en charge du deuxième problème professionnel et à un travail sur le deuxième objet d'étude. Ce palier fait état d'un enseignant qui fait adhérer ses élèves à des pratiques scolaires qu'il a construites au regard de leurs caractéristiques et du savoir qu'il vise pour eux. La solution aux problèmes posés rend incontournable la construction du savoir visé. Cela permet d'effectuer un diagnostic partagé avec les élèves. Des besoins d'apprentissage sont alors mis en avant. Ils seront pris en charge par la suite dans des situations d'apprentissage. Cependant, l'enseignant reste centré sur ses situations et leur « bonne » appropriation par les élèves. Il est insistant sur les éléments qui les définissent : le but, les contraintes ou les critères de réussite. Les situations sont pensées comme ce qui va faire apprendre. Elles ont des vertus magiques. Autrement dit, le problème est posé et les élèves peuvent l'avoir reconstruit mais sa résolution est essentiellement prise en charge par de l'action et de la répétition sans intervention spécifique de l'enseignant. L'action et la répétition contraintes vont modifier les comportements.

C'est l'enseignant créateur de dispositif présentant une certaine « problématique », il est contemplatif et attentiste. Il est organisé par la volonté de faire vivre les dispositifs qu'il met en place au regard des modifications⁶ comportementales qu'ils sont censés produire. Ici l'enseignant gère des dispositifs dont la structure induit les comportements attendus.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé au cours d'un cycle d'enseignement ayant comme support l'activité volley ball. L'enseignant pose aux élèves, qui se rencontrent en trois contre trois, un problème de circulation de balle en leur imposant des touches obligatoires ; trois touches de balle obligatoires par au moins deux joueurs différents avant de pouvoir renvoyer la balle chez l'adversaire. Il s'agit alors de marquer sept points en cinq minutes de jeu. Ce problème pose la nécessité aux élèves de construire entre eux un code de communication leur permettant de faire des choix en fonction de l'état du rapport de force que le ballon instaure par sa trajectoire dans leur propre camp. Le problème est ici posé fortement et les élèves se trouvent réellement en difficulté. Ils n'ont pas la solution. L'enseignant laisse alors les élèves se débrouiller seuls comme s'ils allaient pouvoir découvrir spontanément les éléments d'informations à prendre dans l'action pour construire ce code. Il intervient uniquement pour préciser les contraintes et encourager les comportements prometteurs.

■ *Un quatrième palier de professionnalité*

Le travail sur le troisième objet d'étude, qui se traduit par une prise en charge plus efficace du troisième problème professionnel, se concrétise par une nouvelle logique de fonctionnement. Le quatrième palier de professionnalité fait état d'un enseignant qui possède les caractéristiques du palier précédent en ce qui concerne l'adhésion des élèves et la formulation de situations problématiques. Par contre, des interventions spécifiques d'étayage aident les élèves à cheminer vers la solution envisagée comme réponse au problème posé. L'enseignant centre alors les élèves sur ce qu'il faut qu'ils prennent prioritairement en compte comme informations et/ou comme repères pour construire la réponse attendue. Il invite aussi les élèves à mettre en relation ces informations pour créer de nouvelles significations qui déclenchent de nouveaux comportements. Ici l'enseignant travaille sur les procédures des élèves et s'inscrit dans une logique de transformation des comportements. L'enseignant gère des processus d'apprentissage et guide les transformations attendues. C'est l'enseignant didacticien et interventionniste. Il est organisé par la transformation des procédures pour atteindre les comportements attendus.

Dans notre travail, pour exemple, ce palier a pu être observé au cours d'un cycle d'enseignement ayant comme support l'activité course d'orientation. Nous avons pu observer la construction d'une situation problématique d'orientation dont le pilotage a effectivement permis aux élèves de construire les réponses attendues. La séance se déroule dans un milieu naturel assez pauvre ; un bois « citadin » très long, peu large et dont la structure des chemins est facilement identifiable. L'enseignant, pour rendre le travail de recherche des balises plus complexe, procède à la mise en place de balises qui constituent des leurres. Ces balises ne sont pas celles que les élèves doivent effectivement rechercher. La mise en place de ces leurres permet d'accentuer le problème de lecture du terrain et de lecture de la carte où sont positionnées les balises à chercher et non les balises « leurres ». Le problème ainsi posé, les élèves qui développent des stratégies hasardeuses ou qui cherchent les balises et non les endroits remarquables qu'elles matérialisent (les postes), ramènent les codes des balises leurres. Le constat de cette méprise effectué, les élèves sont invités à retourner chercher le bon poste et les « vraies » balises. Avant cela, l'enseignant les questionne sur les stratégies qu'ils vont devoir mettre en œuvre pour se rendre au bon endroit dans le bois. Dans quelle direction partez-vous, sur quel chemin ? Sur quel endroit remarquable la balise se trouve-t-elle ? Comment orientez-vous votre carte ? Quelles informations sur le terrain en relation avec celles présentes sur la carte devez-vous prendre pour conforter votre cheminement et être sûr d'avoir la bonne balise ? Les questions posées par l'enseignant permettent alors de faire faire aux élèves les mises en relation d'informations

⁶ Modification dans le sens où il y a un changement mais celui-ci s'opère sans changement de structure.

nécessaires pour se rendre de manière efficace à la balise. Dans leur tentative de résolution du problème posé, les élèves ne sont pas livrés à eux-mêmes. L'enseignant leur dévolue un ou des organisateurs dont « la manipulation » par les élèves doit permettre de construire la réponse en évitant de la redécouvrir seul fortuitement.

4. Quelques remarques sur cette typologie et sa fonctionnalité

Le quatrième palier évoqué constitue le palier de l'expertise. Le premier palier traduit les comportements spontanés que mobilise un enseignant lorsqu'il se trouve confronté à une tâche d'enseignement. Il relève d'un

habitus professionnel issu de ses expériences antérieures d'enseignement et/ou d'animation. Il est aussi lié à ce qu'il a vécu comme élève et qu'il tente éventuellement de reproduire. C'est la façon usuelle selon laquelle l'enseignement est abordé. À l'opposé, l'expertise relève de pratiques plus « extraordinaires » dans le sens où la gestion du système didactique est optimisée et que les problèmes professionnels sont gérés au mieux.

Le palier constitue une lecture en positif de ce que l'enseignant fait et de la manière dont il fait fonctionner le système didactique. Par la mobilisation d'un tel concept, il s'agit de prendre les faits comme ils sont et de ne pas les référer à une norme. Cela suppose l'abandon de l'idée de manque et de déficit. Le palier est « un déjà là » sur lequel on va s'appuyer. Mais de fait, il constitue aussi un obstacle qu'il faudra dépasser pour les transformations à venir.

Ces paliers correspondent à différentes techniques d'enseignement. Il s'agit bien d'une production technique qui est le résultat, la solution, d'une interaction entre les ressources d'un sujet (ses conceptions de l'apprentissage, du savoir et des démarches d'enseignement) et les contraintes de la tâche d'enseignement du professeur dans une optique d'apprentissage des élèves. Chaque palier fait donc état d'une modalité technique de gestion du système didactique qui est un compromis entre ces deux éléments.

Dans chaque palier, on peut avec le même mode d'organisation être plus ou moins performant. Il y a donc pour chaque palier plusieurs niveaux de performance.

C'est ici que nous pouvons convoquer la notion d'enseignant chevronné. Dans un même palier, les enseignants chevronnés seront plus performants que des enseignants qui entrent dans le métier. Pour autant, ils peuvent être organisés par la même logique. Il peut donc y avoir des enseignants chevronnés au palier 1.

Du point de vue de la formation, on peut alors considérer que le changement de palier s'inscrit dans une logique de progrès de rupture, quelque chose qui serait de l'ordre d'une transformation. À l'intérieur du palier, les gains de performance, l'affinement et l'automatisation des procédures relèvent davantage du développement et des progrès de continuité.

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'observation de ces paliers est contextualisée à ce travail de recherche et au projet de formation que nous avons mentionné. Cependant ces paliers se manifestent avec d'autres stagiaires soumis au même projet de formation. Le développement professionnel suit sensiblement la même trajectoire. L'examen empirique de pratiques professionnelles « ordinaires »⁷ nous conforte aussi dans l'idée que ces paliers existent indépendamment de ce projet de formation. Pour autant nous n'en connaissons pas la logique de production.

Le temps de la formation, trop court, ne permet pas souvent l'atteinte du palier 4. Si celui-ci est atteint, c'est ponctuellement, dans certaines activités ou dans certaines circonstances favorables d'enseignement.

⁷ Dans le sens où elles ne sont pas soumises à une observation systématique comme dans un travail de recherche.

Conclusion

Notre travail met en avant quatre modes d'organisation typiques relatives à la gestion du système didactique. Ils sont le résultat du développement des compétences professionnelles des enseignants stagiaires. Il s'agit de modes d'organisation pouvant prendre dans les pratiques effectives différentes formes. Une première piste de travail nous permettrait d'étendre notre étude à d'autres disciplines et à d'autres niveaux d'enseignement (Professeurs des Ecoles) pour rendre compte de ces formes. Cela nous permettrait sûrement d'affiner la définition de ces paliers. Une deuxième orientation de travail viserait à affiner ce que nous avons appelé plus haut les progrès de continuité à l'intérieur d'un palier. Dans cette optique, et en relation avec les progrès de rupture que constitue le changement de palier, on pourrait envisager une didactique de la formation qui se couplerait avec une didactique de l'entraînement professionnel. Une troisième orientation de travail viserait à envisager les situations critiques d'enseignement où les enseignants remobilisent des procédures relatives à un palier antérieurement construit. Enfin, charge à nous d'identifier par inférence l'évolution des conceptions relatives⁸ à chacun des pôles du système didactique au cours de ces étapes du développement professionnel.

Bibliographie

- ASTOLFI J.P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, E.S.F. Pédagogies.
- BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éd. La pensée sauvage.
- DELEUZE G. (1995), *Logique du sens*, Paris, Éd. de Minuit.
- FABRE M. (1989), « De la résolution de problème à la problématisation », *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n°4-5, pp. 71-101.
- FABRE M. (1999), *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (2000), « La question du sens en formation », *Signification, sens, formation*, J.-M. Barbier & O. Gatalanu (dir.), Paris, PUF, pp. 127-137.
- HUBERMAN M.A. & MILES M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*, Bruxelles, De Boeck.
- LE BAS A. (2005), « Didactique professionnelle et formation des enseignants », *Recherche et formation*, n°48, pp. 47-60.
- PASTRÉ P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 9-17.
- PERRENOUD P. (2001), « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n°36, pp. 131-162.

⁸ Notre travail de thèse a procédé à la mise à jour de ces conceptions. Nous les présenterons dans un prochain article.

Peut-on modéliser les activités physiques en éducation physique et sportive en termes de problématisation ? L'exemple de la course de haies

Alain Le Bas¹

Résumé

Dans cet article, nous questionnerons les résultats d'une recherche antérieure en didactique de la course de haies (INRP, 1995)² en mobilisant la théorie de la problématisation et essaierons de tester les hypothèses théoriques que constituent les cinq caractéristiques de la problématisation telles que les définit Michel Fabre : - un processus multidimensionnel, impliquant position, construction et résolution de problèmes, - une recherche de l'inconnu à partir du connu, - une dialectique de faits, d'idées, d'expériences et de théories, - une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, techniques, programmatiques), - une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité. Nous considérerons que le processus multidimensionnel représente la caractéristique de l'activité de problématisation dans la mesure où il en précise les différentes opérations, que « les normes prédéfinies » apparaissent comme des contraintes balisant le champ de la problématisation et que les autres items de la proposition originelle sont les conditions de la fonctionnalité du processus. L'adaptabilité des comportements moteurs s'exprime dans la capacité à identifier, à caractériser, à résoudre un problème, à stabiliser des réponses adaptées, à reconnaître un problème pour lequel on a une solution. Nous essaierons de voir comment en éducation physique, et précisément en course de haies, la prise en compte de la problématisation permet de repenser l'apprentissage et de l'opérationnaliser.

Dans le développement qui va suivre, nous tenterons de mettre en évidence comment en éducation physique et plus particulièrement en course de haies, la prise en compte de la problématisation permet de repenser l'apprentissage et de l'opérationnaliser en confrontant les résultats d'une recherche d'ingénierie didactique, réalisée à l'INRP entre 1993 et 1995, à la théorie de la problématisation (Fabre, 2005).

En termes généraux, nous dirons que problématiser consiste à mobiliser les opérations intellectuelles pour traiter des problèmes. Michel Fabre (2005) définit cinq caractéristiques de la problématisation : « un processus multidimensionnel, impliquant position, construction et résolution de problèmes ; une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire une édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels raisonner ; une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories ; une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, programmatiques), ces normes étant elles-mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à définir ; une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir. »

Nous prendrons la liberté de considérer que « le processus multidimensionnel » représente la caractéristique de l'activité de problématisation dans la mesure où il en précise les différentes opérations, que « les normes prédéfinies » apparaissent comme des contraintes « balisant » le champ de la problématisation et que les autres items de la proposition originelle de M. Fabre sont les conditions de la fonctionnalité de ce processus.

¹ Maître de conférences en STAPS, Université de Caen-Basse Normandie, IUFM & Université de Nantes, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN).

² Equipe dirigée par J. Marsenach et R. Dhellemmes à laquelle appartenait l'auteur.

1. Une pensée contrôlée par des normes prédéfinies...

Les enjeux de l'activité de problématisation peuvent être définis en référence à trois dimensions normatives fondamentales : une dimension éthique qui s'investit dans la gestion de la contradiction entre l'égalité de traitement entre tous les élèves et

le respect des identités ; une dimension épistémologique qui définit les apprentissages moteurs en EPS comme activité de reconstruction technique ; une dimension méthodologique de mobilisations cognitives qui détermine une démarche d'enseignement.

■ La dimension éthique

On peut inscrire l'action éducative dans deux directions interactives : le développement de la personne dans toutes ses dimensions (affective, cognitive, sociale, motrice...) et l'appropriation d'éléments essentiels de la culture, définis comme ce qui la fonde du point de vue épistémologique, anthropologique, historique et social. La prise en compte des élèves tels qu'ils sont, implique la mise en œuvre d'une différenciation qui intègre à la fois la dimension curriculaire des savoirs, la dimension procédurale de l'apprentissage et la dimension signifiante de l'activité du sujet. En conséquence, les actions d'enseignement se concrétiseront dans le cadre de projets, référés à des niveaux de généralisation plus ou moins grands.

L'éducation physique s'inscrit dans ce projet de développement et de formation des individus, et les activités physiques sportives et artistiques (APSA) en sont les moyens, dans le sens où elles sollicitent une mobilisation des ressources et un développement des capacités. Elles en sont aussi les objets, parce qu'elles impliquent la construction de savoirs fonctionnels, qui représentent une forme d'appropriation personnelle d'éléments signifiants de pratiques sociales et culturelles. Les contenus d'enseignement mis en œuvre dans ce cadre sont fondés sur la relation dialectique qui s'établit entre ces deux pôles. L'éducation physique vise donc de façon interactive, dans le champ particulier des pratiques corporelles, le développement de la personne dans toutes ses dimensions et l'appropriation d'éléments essentiels de cette composante de la culture. La notion de projet d'activité de l'élève, référée à la finalisation de son engagement, donc à la signification qu'il lui attribue et la notion de projet d'apprentissages référée aux progrès escomptés par le sujet, sont fondatrices d'une nouvelle relation au savoir, impliquant la responsabilité de l'élève dans son activité d'apprentissage. Ces projets formulés devront servir de pivots à une organisation chronologique des objets et des contenus d'enseignement permettant la mise en cohérence du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage.

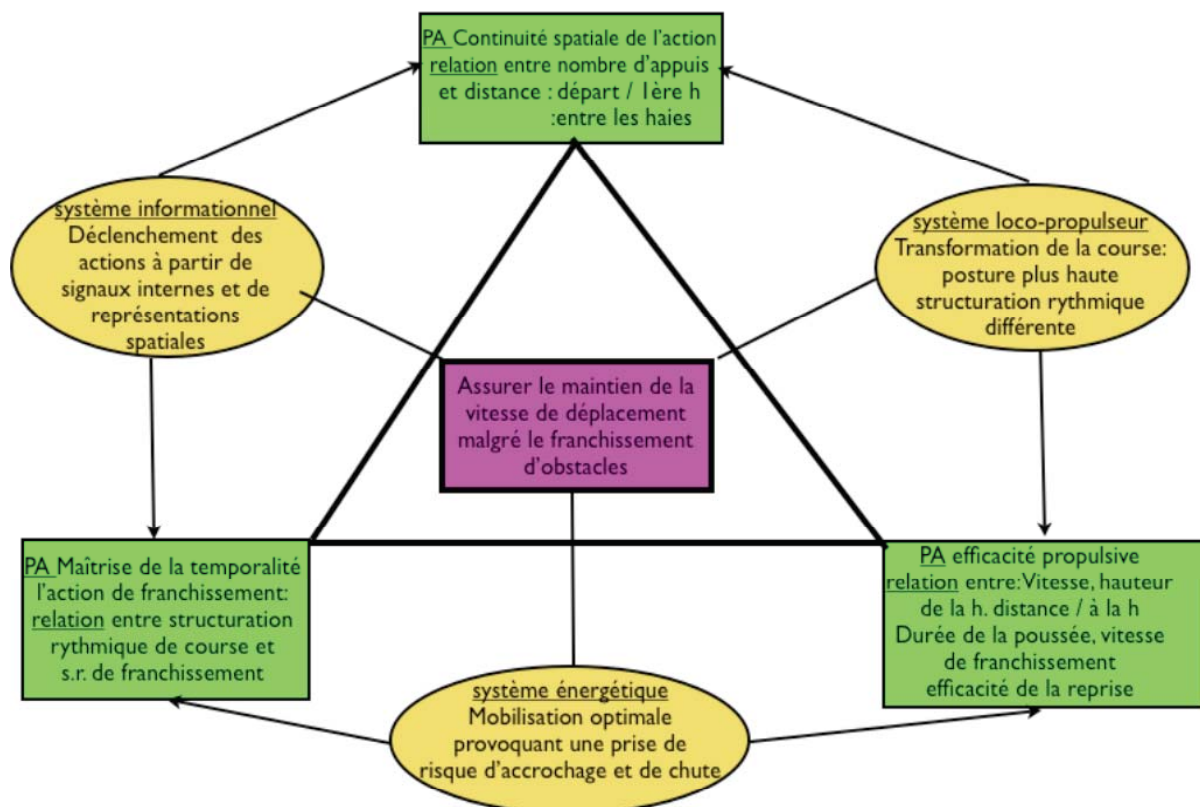
■ La dimension épistémologique

L'authenticité des activités scolaires, par delà des formes de pratiques différentes de celles de la pratique sociale, repose sur la référence à une conception fonctionnelle de l'APSA, définie en termes de processus et d'opérations à réaliser, plus qu'en termes de formes à produire ou à reproduire (Marsenach et al., 1991). Cette conception délaisse un enseignement de formes gestuelles définies *a priori* et oriente vers la production de savoirs techniques relatifs à la résolution de problèmes identifiés, permettant ainsi que s'exprime la cohérence du fonctionnement adaptatif du sujet. La technique est alors définie, non comme un idéal gestuel à reproduire, mais comme la résolution des exigences contradictoires imposées par la tâche spécifique, elle aboutit à la production d'une solution efficace, élaborée par le sujet, à un moment donné, et renvoie à l'identification des conditions d'un possible. « *La résultante de cette activité est une forme gestuelle mais qui n'est pas recherchée en tant que telle : elle est une conséquence ou, pour employer un terme d'actualité scientifique, une propriété émergente* » (Durand, 1992). Les savoir-faire techniques apparaissent alors, d'un point de vue fonctionnel, comme des manifestations datées d'une motricité spécifique du pratiquant. Ils émergent de la confrontation aux contraintes réglementaires et représentent la façon la plus efficace possible de

résoudre consciemment les problèmes posés, sans occulter les perspectives de progrès ultérieurs. L'éducation physique, dans une perspective d'appropriation culturelle et de développement de la personne, pourra viser l'élargissement du champ des réponses possibles par la mise en œuvre d'un changement organisationnel profond, c'est en ce sens que nous parlons d'accès à une motricité extraordinaire (Marsenach et al., 1991), dans des activités qui ont à la fois du sens du point de vue de l'élève (possibilités d'expression), du point de vue épistémologique (pertinence du savoir) et du point de vue social (degré d'authenticité par rapport aux pratiques d'APSA) (d'après Fabre, 1993). Ceci implique que l'élève s'engage dans une reconstruction progressive des éléments techniques essentiels de l'APSA, en se confrontant aux problèmes moteurs qu'elle lui pose. La nature de la réponse technique fournie par le sujet est révélatrice de la maîtrise des conditions de la résolution des problèmes posés. L'apprentissage est alors envisagé comme une activité consciente de reconstruction technique par la résolution de problèmes (Le Bas, 1995).

Il ne s'agit plus, par exemple, d'envisager un enseignement de la course de haies à partir d'une tentative de reproduction de formes gestuelles directement issues des pratiques de haut niveau, mais de faire rechercher par l'élève comment passer d'un fonctionnement de sauteur, organisé par la prédominance de l'activité de rééquilibration sur l'activité de propulsion, à un fonctionnement de « coureur franchisseur » organisé par une dissociation du déplacement couru et de la trajectoire du corps condition d'une continuité de déplacement et de maintien de la vitesse horizontale (Dhellemmes, 1995 ; Le Bas, 1996).

Figure 1 - Un modèle fonctionnel de la course de haies (Le Bas 1998)



PA : principe d'action respecté par tous les acteurs experts quelle que soit la forme de la réponse.

Ce modèle représente une lecture de la course de haies qui délaisse une approche descriptive pour mettre en évidence comment, en fonction de la sollicitation spécifique (courir vite malgré les obstacles) sont sollicités les systèmes fonctionnels du coureur et les réponses qu'apporte l'expert en termes de construction et de respect de principes d'action.

■ ***Dimension méthodologique de mobilisation cognitive et démarche d'enseignement***

La continuité des apprentissages repose sur la mise en œuvre d'une démarche méthodologique d'enseignement qui propose l'articulation de phases de mobilisation cognitive, concrétisant un processus général de continuité/rupture, favorisant la mise en œuvre de procédures personnalisées. Elle s'opérationnalise dans une démarche abordant « l'enseignement par le pôle de l'apprendre » (Davis, 1991). Elle repose sur une élucidation des processus cognitifs sollicités et des procédures que les élèves devront mobiliser.

Nous situons le point de départ de notre réflexion dans un cadre théorique multi-référencé (Le Bas, 1999), il mobilise :

- la théorie interactionnisme qui postule que le sujet forme ses connaissances en interaction avec des objets d'étude dont il devra construire les propriétés par l'action et dans l'action ;
- la théorie constructiviste qui fait apparaître que l'action du sujet sur l'environnement occasionne sans cesse des déséquilibres qui provoquent des conflits cognitifs dus aux problèmes d'adaptation. Les étapes de structuration cognitive refléteraient la construction « d'invariants opératoires », à la fois dans le prolongement des savoirs antérieurs et en ruptures avec ceux-ci. Des auteurs comme Vygotski (1985), Wallon (1970) et Bruner (1983) ont contribué à définir un socio-constructivisme qui place les communications interactives entre individus au centre de la structuration et de l'évolution cognitive du sujet ;
- la théorie cognitiviste qui met en évidence que l'activité d'apprentissage requiert une activité mentale de régulation permettant de passer de la réussite à la compréhension des raisons de cette réussite (Richard, 1990). Cette activité mentale est mobilisée dans des perspectives :
 - de compréhension, c'est-à-dire de construction des interprétations fournissant une représentation de la tâche, base informationnelle des opérations ultérieures (projets d'action, prise de décision...) ;
 - de raisonnement qui consiste à faire des inférences, en utilisant des règles et des connaissances en mémoire ;
 - d'évaluation en jugeant de la pertinence des réponses en référence à des critères objectifs, exerçant ainsi une fonction de contrôle dans la résolution du problème posé (Richard, 1990) ;
- les théories spécifiques aux apprentissages moteurs.

Il est possible de définir ainsi les spécificités de l'apprentissage moteur : c'est un apprentissage pour l'action (dimension fonctionnelle, George, 1989), dans l'action, (dimension signifiante, Bruner, 1983), par l'action (dimension active, Paillard, 1990). L'adaptabilité des comportements moteurs s'exprime alors dans la capacité à identifier, à résoudre un problème, à stabiliser des réponses adaptées, à reconnaître un problème pour lequel on a des solutions. Le concept d'activité dans les apprentissages moteurs est défini comme ce que le sujet met en jeu pour satisfaire aux exigences de la tâche, c'est-à-dire atteindre un but défini dans des conditions déterminées (Famose, 1991).

L'activité motrice d'un sujet est à la fois de nature interne, ce sont les opérations mentales sollicitées pour percevoir le but, sélectionner les informations utiles, identifier le contexte (ex rapport de forces), anticiper sur le résultat, choisir une réponse, mettre en œuvre la réponse, et

de nature externe, c'est la manifestation observable de l'habileté motrice construite, en fonction de l'activité interne avec laquelle elle est articulée. L'observateur n'accède donc qu'aux manifestations de l'habileté, qui de ce fait présente un caractère hypothétique.

L'activité adaptative (Paillard, 1986, 1990) s'inscrit dans une relation individu/environnement dont le médiateur est l'acte moteur. C'est à la fois le processus dynamique, manifestation de l'intelligence active à l'œuvre dans l'activité d'apprentissage, et le produit final issu de ce processus et désigné comme adaptation durable conservée sous forme d'une trace remobilisable.

La motricité est une forme spécifique d'action, régulée par des activités mentales et l'organisme humain peut réagir aux sollicitations extérieures à partir de deux niveaux de traitement de l'information.

- Le système sensori-moteur qui entretient un dialogue direct avec l'environnement et relie les informations sensorielles aux activités motrices qui ont justifié leur prélèvement. Il est doté de possibilités d'adaptation autonomes qui le rend capable d'ajuster les circuits sensori-moteurs aux contraintes environnementales et à celles du fonctionnement du sujet. Il permet donc une adaptation réactive extrêmement économique.
- Le système cognitif gère des informations issues du traitement sensori-moteur. Il est contrôlé par l'intention (projet d'action) et entretient un dialogue avec le modèle d'environnement qu'il a élaboré dans ses mémoires. Il présente la capacité à mobiliser des processus attentionnels de contrôle et assure donc une gestion consciente mais ciblée, soumise à la capacité de prise et de traitement de l'information. Le système cognitif présente l'inconvénient d'une mobilisation coûteuse des ressources du sujet.

En conséquence, nous n'envisagerons de ne solliciter l'activité de conscientisation que pour la confrontation à des problèmes considérés comme déterminants dans la mise en œuvre d'une transformation de la motricité significative du savoir à construire.

2. Une schématisation fonctionnelle du réel...

■ *Notion de problème et apprentissage moteur*

On peut envisager les problèmes comme des conflits qui naissent de la mise en interaction des systèmes fonctionnels du sujet qui sont toujours mobilisés ensemble dans l'action (loco propulseur et/ou manipulateur, informationnel, énergétique). Ils sont dépendants des ressources disponibles chez le sujet (contraintes internes) et spécifiquement sollicités par la nature de la tâche (contraintes externes). Les tâches motrices complexes génèrent des sollicitations contradictoires (par exemple, rapide et précis), leur réalisation impose l'atteinte de sous-buts incompatibles qui font naître une énigme, le savoir présent ne permet pas de réaliser la tâche, il y a tension entre le savoir disponible et le savoir à construire.

L'opérationnalisation du problème n'apparaît que dans l'interaction sujet/tâche quand deux logiques sont mises en interaction : la logique de fonctionnement (cognitif, affectif, moteur, social) du sujet et la logique interne (dimension épistémologique fondamentale) de L'APSA nécessairement présente dans la tâche. La fonction du problème est de provoquer le déclenchement d'une crise du savoir, il s'agit de créer un décalage entre ce que l'élève sait faire et les exigences de la tâche. C'est en recherchant des solutions possibles au problème que l'on construit un nouveau savoir, trop près du savoir il n'y a pas problème, trop loin, il n'y en a pas non plus.

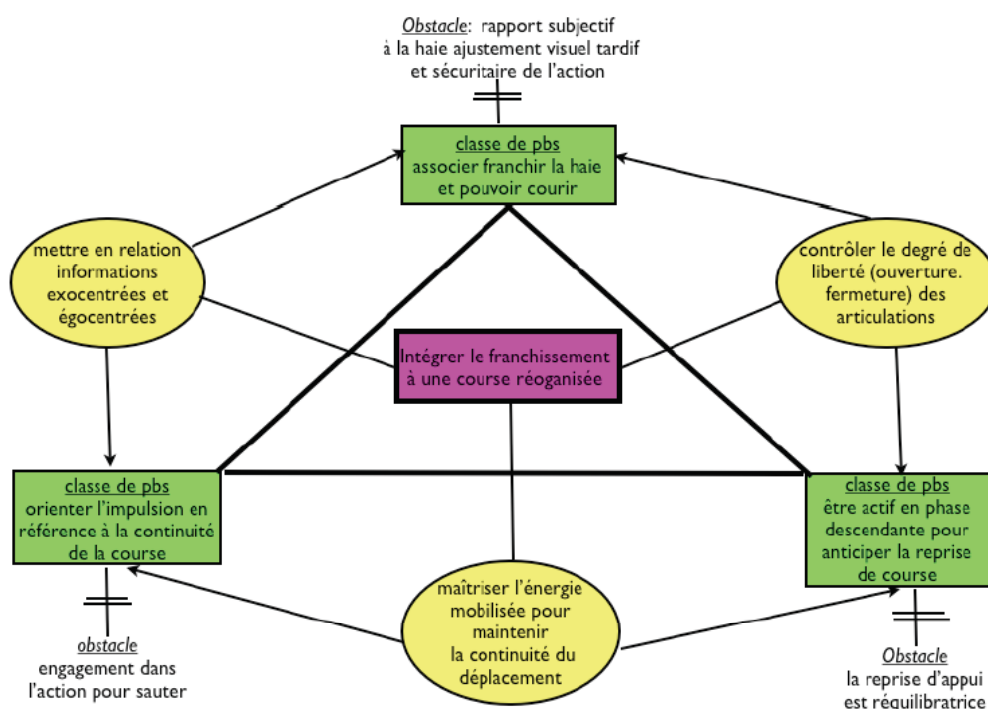
En référence à cette théorie du problème, nous postulons que l'EPS doit viser la construction d'une motricité extraordinaire, imposée par les caractéristiques fonctionnelles et par les dimensions culturelle et émotionnelle spécifiques de l'activité pratiquée, en rupture avec la motricité usuelle qui ne s'adapte que par des ajustements sensori-moteurs. Ceci impose un enrichissement, une complexification des réponses motrices, reposant sur un changement de structure de ces réponses. La confrontation de la logique du sujet en action avec la logique de l'activité est génératrice de problèmes dont la résolution progressive est constitutive d'une genèse artificielle du savoir.

■ **Notion d'obstacle dans les apprentissages moteurs signifiants en EPS**

La motricité usuelle des sujets est un « déjà-là » stabilisé et fonctionnel essentiellement construit sur un mode sensori-moteur ou automatisé et mobilisable spontanément quasi indépendamment des contextes. Elle prend, pour nous, le statut d'obstacle générique. C'est une forme de coordination préférentielle stable représentant un mode d'organisation motrice repérable et caractéristique par lequel passent tous les sujets (Delignières, 1998), dont la mobilisation est économique et qui prévaut spontanément sur toute recherche d'adaptation. L'origine des obstacles est à rechercher également dans les représentations formelles de la motricité des experts (véhiculées par les acteurs sociaux dominants) et qui jouent le rôle de modèles externes engageant souvent le sujet dans une activité de simulacre (décalage non optimal). Il semble également important d'accorder une attention particulière à la dimension fusionnelle (positive ou négative) de la relation que le sujet entretient avec l'APSA.

Une lecture éthologique de l'obstacle (Lorenz) permet aussi de l'envisager comme une « base de sécurité » que le sujet rechigne à quitter. On envisagera alors l'activité d'apprentissage comme activité de dépassement des obstacles. La construction d'une motricité extraordinaire ne vise pas la destruction, l'élimination, l'obsolescence de la motricité usuelle mais son inhibition pour permettre la mise en œuvre de solutions nouvelles adaptées aux exigences d'une pratique motrice régie par d'autres principes. Le travail sur l'obstacle est indirect, son dépassement est consécutif à la stabilisation des solutions qui ont permis de résoudre un problème concret.

Figure 2 - Une modélisation de l'activité du débutant en course de haies représentant une visualisation des développements du précédent paragraphe



3. Une recherche de l'inconnu à partir du connu

■ *Une conception problématique de la transposition didactique*

La modélisation de l'activité adaptative du débutant est une projection dans l'avenir : à quoi doit-on confronter le débutant dans une perspective de transformation de son organisation motrice et décisionnelle. Il s'agit d'opérationnaliser une genèse artificielle du savoir en organisant la chronologie des problèmes auxquels doit être confronté le débutant, et leurs relations et interactions. La nature de la transformation essentielle que le sujet aura à opérer dans la durée, pour passer du statut de débutant au statut d'expert, détermine les ajustements internes des systèmes fonctionnels du sujet, mais la globalité de l'action entraîne une mobilisation conjointe et interactive de ces systèmes fonctionnels et c'est à leur interaction qu'apparaissent des problèmes qui concrétisent les tensions qui naissent de leur mise en jeu. C'est la résolution de problèmes concrets appartenant à ces classes génériques qui permettra à la fois l'ajustement externe des systèmes entre eux et les transformations internes à chaque système qui rendent ces ajustements externes possibles. Les déterminants des réponses motrices spontanées des sujets (coordinations préférentielles) apparaissent comme les « macro-obstacles » à dépasser.

■ *La situation de "pratique scolaire" d'une activité physique et sportive (APS)*

C'est l'aboutissement du processus de transposition didactique, elle représente un espace global d'action signifiant du point de vue du sujet, du point de vue de l'APSA et du point de vue des attentes institutionnelles. C'est un milieu problématique d'action, espace de contraintes qui opérationnalise la mise en tension entre la (les) tâche(s) et les ressources du sujet, génératrice du (des) problème(s) au(x)quel(s) sera confronté le sujet. C'est à l'intérieur de cet espace qu'il conviendra de rechercher des solutions possibles aux problèmes. Cette « situation de pratique scolaire » (SPS) de l'APSA représente donc une modélisation de l'apprentissage, une formalisation du contrat didactique qui définit les conditions de la validité des solutions.

Les fonctions de la SPS dans le processus d'apprentissage sont définies en référence à une problématisation guidée (conception interventionniste de l'enseignement : étayage (construction de sens, questions, variables didactiques...) / desétayage (décontextualisation, généralisation...) Telle que nous l'envisageons, c'est la situation de pratique scolaire qui représente l'aboutissement de la transposition didactique, une véritable reconstruction de L'APSA, une modélisation, dont on a expérimentalement validé la pertinence au regard des apprentissages visés. L'enseignant dans ce cadre sort nécessairement du strict rôle de concepteur de situations pour prendre celui de modélisateur de l'apprentissage (Vygotski, 1985), il est celui qui permet que soit posé un problème.

■ *Les paliers « adaptatifs » représentant des étapes de reconstruction technique*

Pour résoudre des problèmes en dépassant (déplaçant) des obstacles, l'élève devra opérer de véritables transformations comportementales qui apparaissent comme des ruptures avec ses prestations initiales. Dans l'évolution de ces comportements, apparaissent des étapes caractéristiques qui sont révélatrices du mode de relation du sujet au milieu. Nous appelons ces étapes des paliers « adaptatifs » (Dhellemmes, 1995 ; Le Bas, 1996)³. Ils ne représentent pas des niveaux formels de prestation ou de performance dont la fonction serait de servir de

³ L'auteur appartenait à l'équipe de recherche animée par R. Dhellemmes et a participé à toute la pré-rédaction de l'ouvrage « EPS au collège et Athlétisme », Paris, INRP, 1995.

référents extérieurs. Ils sont au contraire révélateurs d'organisations motrices spécifiques productrices de comportements caractéristiques.

L'orientation des transformations visées représente un « fil rouge » qui permet d'articuler quatre paliers adaptatifs, véritables passages obligés dans la construction du savoir :

- Palier 1 : l'élève est « sauteur coureur », il est organisé par la récupération de son équilibre à la réception,
- Palier 2 : l'élève est « coureur sauteur », il est organisé par la continuité de la course,
- Palier 3 : l'élève est « franchisseur coureur », il est organisé par le bond latéralisé de franchissement,
- Palier 4 : l'élève est « coureur franchisseur », il est organisé par la reprise de course après la haie.

Pour passer du palier 1 au palier 2 :

- problème à résoudre : subordonner le franchissement des obstacles à la continuité de la course,
- obstacle : assimilation de la tâche à une succession de sauts -> coureur centré sur la haie,
- transformation à opérer : assurer la continuité « propulseur/ propulsé »,
- compétence à acquérir : courir régulièrement entre les obstacles et les franchir sans déséquilibre.

4. Une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories

■ *Des faits, des idées (Dhelemmes, 1995)*

Le fonctionnement sensori-moteur dominant dans les apprentissages moteurs usuels, renforcé par la mobilisation trop fréquemment exclusive en EPS, de l'activité sensori-motrice, et la théorisation pédagogique « sauvage » de ce phénomène débouchent sur la valorisation d'apprentissages incidents, fondés sur une adaptation « à bon marché » dans des situations ludiques. A l'opposé, une conception de la technique considérée comme idéal à reproduire organise une observation orientée par la détermination de l'écart à la norme. Ou encore, la confusion entre une pratique scolaire et les pratiques sociales dénature les finalités de l'éducation physique. Toutes ces conceptions s'avèrent être des obstacles (particulièrement tenaces) à la mise en œuvre d'une activité de problématisation.

■ *Théorie des situations, apprentissage moteur et problématisation*

En éducation physique, la problématisation est orientée vers la recherche de la solution en acte, compte tenu de la spécificité (interaction entre sensori-motricité et conscientisation) et du caractère procédural des apprentissages moteurs (la réussite est nécessaire à la compréhension des conditions). La reconstruction du problème rend indispensable la critique des solutions spontanées, par la mise en évidence (même hypothétique) de la causalité de l'échec. En outre la nécessité d'une stabilisation sensori-motrice de ces apprentissages (passage à des réponses mobilisables immédiatement) et la construction d'un savoir (dépersonnalisé et décontextualisé) comme outil de lecture, de reconnaissance et de compréhension des problèmes, impose un travail critique d'extraction des conditions de la réussite, cela semble une nécessité si l'on veut qu'au-delà de la réussite, il y ait à la fois transformations des représentations fonctionnelles et transformation des conceptions tactiques ou techniques qui représentent les savoirs (par exemple, construction d'une « langue de jeu » en sports collectifs). Nous pensons par ailleurs

que cette mise en activité de problématisation s'inscrit nécessairement dans une dynamique de projet lui conférant du sens.

Nous proposons de mobiliser la théorie des situations de Brousseau (1986, 1987) qui s'inscrit dans le respect de l'exigence de « *toujours savoir à quel jeu l'élève doit jouer pour que les stratégies les plus efficaces impliquent l'usage du savoir que l'on veut lui enseigner, il s'agit aussi que le jeu puisse lui être communiqué, et pour qu'il comprenne, il faut en général qu'il puisse immédiatement mettre en place une stratégie de base, qui même si elle ne permet pas de gagner permet de jouer et d'espérer gagner* ». La théorie des situations met le savoir, au cœur de l'apprentissage et lui fait jouer plusieurs fonctions au cours du processus didactique. Cette théorie nous intéresse en outre car elle nous permet de passer de la notion de dispositif (matériel et humain très présente en EPS) à la notion de situation.

La transposition au domaine des apprentissages moteurs de la théorie des situations de Brousseau suppose le rappel rapide d'un certain nombre d'éléments incontournables. « *Les apprentissages moteurs sont des apprentissages instrumentaux, toutes les situations sont organisées par rapport à la mise en action adaptative de l'élève et l'on ne peut apprendre qu'en faisant. Les élèves sont confrontés à des actions objectivement finalisées, et l'adéquation ou non à la finalité poursuivie est connue de l'élève, grâce à des informations en retour, organisées autour de l'écart entre le résultat recherché et le résultat obtenu. Deux registres de régulation des actions interviennent : le registre sensorimoteur, on apprend en se régulant spontanément à partir du but ; le registre de la planification de l'action où le retour des informations sur l'action réalisée, vont permettre de planifier l'action à venir...* » (Le Bas, 1995). Dans ce contexte le savoir n'est plus transmis à l'élève, il lui est dévolu, c'est-à-dire mis à sa disposition par le biais de ce que nous avons appelé en éducation physique « *une situation de pratique scolaire* » (Le Bas, 1998). Cette dévolution a pour fonction essentielle de provoquer l'interaction la plus authentique, la plus riche et la plus indépendante possible entre l'élève et la tâche ou l'ensemble des tâches auxquelles il est soumis.

Cependant nous inscrivons cette mobilisation de la théorie des situations de Brousseau dans une épistémologie de la problématisation (Fabre, 1997), qui fonde l'activité d'apprentissage sur un travail de déconstruction des évidences et de reconstruction de significations nouvelles. Il s'agit à la fois d'une mise en doute des représentations dominantes, de sélection de nouveaux référents et d'acceptation de remaniements identitaires, conséquences d'un accès à l'autonomie conceptuelle.

5. Un processus multidimensionnel impliquant, position, construction et résolution de problèmes

Il s'agit maintenant de voir comment s'articulent les conditions de la problématisation telles que nous les avons présentées, lorsqu'on les mobilise en éducation physique. L'activité de problématisation en EPS est une activité où

s'articulent phases d'action et phases de prise de distance par rapport à l'action, à partir de la « dévolution » de variables didactiques prenant la forme de questions. C'est une activité de métacognition sur les procédures objectivement mises en œuvre interprétées comme l'expression du processus dynamique à l'œuvre, mobilisation de l'intelligence active. Le sens des transformations, clé de l'évolution qualitative de la motricité, est le passage d'un modèle réactif de déclenchement de l'action à un modèle prédictif. L'activité de problématisation représente à nos yeux la procéduralisation de ce passage d'un modèle réactif à un modèle prédictif de l'action.

La perspective que nous voulons ouvrir est celle de la recherche de la meilleure réponse possible, c'est-à-dire l'augmentation des probabilités de résolution du problème posé. Il convient pour ce faire d'envisager la rationalisation des procédures mises en œuvre, l'accélération des voies de réussite et l'optimisation de la mobilisation des ressources disponibles.

Nous proposons une procéduralisation qui prenne en compte la spécificité des apprentissages moteurs référés à une APSA. Elle opérationnalise une démarche d'enseignement construite en référence à l'activité de problématisation qui définit les modalités d'apprentissage de l'élève. Cette activité de problématisation est envisagée comme l'exploration des possibles dans un champ de contraintes et la réponse produite comme une transaction entre ces possibles et ces contraintes.

La démarche proposée articule quatre phases chronologiques, opérationnalisant le processus cognitif qui va de la découverte du problème posé, à sa reconstruction puis à la recherche de solutions à ce problème et enfin à la validation du résultat. La dimension spiralaire du processus inclut la possibilité de navigation en aller-retour entre les phases. On ne peut toutefois s'en tenir à cette dimension linéaire du processus, les différentes phases sont caractérisées par des procédures de mobilisation cognitive spécifiques, il s'agit d'un emboîtement d'orientations différentes de l'activité cognitive. Les différentes procédures à œuvrer dans ce processus mobilisent en permanence deux logiques contradictoires : la logique de *nécessité* qui impose de se confronter aux contraintes de la tâche prescrite et la logique de *liberté* inventive qui représente une prise de risque nécessaire à une réalisation satisfaisante de la tâche. « *La résolution de problème s'inscrit alors dans le cadre d'une activité fonctionnelle signifiante, insérée dans une situation de pratique concrète, qui donne lieu à un développement véritable, d'une activité d'expérimentation* » (Le Bas, 1998).

■ **Temps d'action et appropriation du jeu ou confrontation au problème et identification (position) de celui-ci**

Dans le cadre de la situation de pratique, le problème a pour fonction de déclencher une activité adaptative, fondée sur l'entrée dans le jeu et la *compréhension* du sens de l'action, cela suppose un engagement, une volonté de progrès, conditionnés par la conviction que l'on est perfectible. La situation à laquelle on confronte l'élève doit rendre nécessaires des adaptations pour réussir (poser des problèmes), afin de provoquer la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage. Le moteur de l'action est le plaisir d'agir et de se confronter à la tâche, l'adaptation spontanée est de nature sensori-motrice et la régulation de l'action est organisée par l'*évaluation* de la réussite et de l'échec et de ses paramètres (constats référés aux caractéristiques de la tâche). La durée de ce « temps d'action » est variable, plus les élèves sont jeunes plus ils ont besoin de temps pour s'approprier le jeu et en construire le sens, conditions nécessaires à l'apparition du « vouloir apprendre ».

L'enseignant exerce une action d'observation à des fins d'évaluation diagnostique et une régulation des actions dans le jeu. Il fait à l'élève la *dévolution du jeu*, c'est-à-dire qu'il lui permet de s'y investir, de se l'approprier en lui donnant du sens et d'y mobiliser tous les savoirs dont il est déjà porteur.

Les éléments de « feed-back » porteront sur les limites des savoir-faire mobilisés et sur la distance entre la prestation du sujet et les critères de réussite de la tâche

■ **Temps de situation par rapport à l'action ou de reconstruction du problème**

Il s'agit d'opérer une succession de prises de distance par rapport à l'action. Chacun va se repérer à l'aide de questions posées par l'enseignant sur les indices sensoriels et sensitifs qu'il utilise pour analyser ses tentatives. L'élève doit réaliser une double rupture : une première, difficile, avec le plaisir d'agir, une seconde avec des adaptations strictement sensori-motrices, pour faire jouer d'autres modes de régulation plus conscients. La prise de distance par rapport à l'action représente un changement de logique qui peut être facilité par l'alternance des fonctions d'acteur et d'observateur pour favoriser l'émergence d'une objectivation de ce qui a été réalisé

(abandon d'un fonctionnement syncrétique). Tout cependant n'a pas besoin d'être identifié et il convient de hiérarchiser ce qui mérite d'être pris en compte dans la perspective de reconstruction du problème à résoudre. Cette phase apparaît essentielle pour la mise en œuvre ultérieure des tentatives de transformation des comportements moteurs mais son développement se heurte à la permanence et à la stabilité des obstacles qui empêchent la reconstruction du problème ou focalisent le sujet sur de faux problèmes. Cette mobilisation correspond à un changement qualitatif majeur aboutissant à *l'identification de ce qui est en question* dans sa façon d'agir. L'activité cognitive développée par l'élève est orientée vers la *compréhension de la nature du problème* posé par la situation à laquelle il est confronté afin d'élaborer une représentation de la tâche permettant de *raisonner* pour faire émerger les causes (objectives et observables) de l'échec.

Pendant cette phase, il est fait à l'élève *dévolution de la causalité* de ses échecs ou difficultés, par un jeu de questions/réponses qui lui permet de réfléchir sur les raisons (ce qui l'organise et donc est subjectif) de ses difficultés et de les identifier en référence à un comportement récurrent, stabilisé et obsolète.

L'émergence de la nature de la réponse produite et de ce qui la caractérise (paramètres moteurs et spatio-temporels de l'action) sont les éléments constitutifs du « feed-back ».

■ ***Temps de formulation et de validation de projets d'action ou de recherche de solution au problème***

Ces projets vont être élaborés à partir de la reconstruction du problème, établie dans la phase précédente, c'est une recherche de solutions qui s'organise à partir de problèmes identifiés et reconstruits. La planification de l'action est le fruit de *raisonnements*, qui produisent, à partir des savoirs disponibles, des inférences hypothétiques. C'est ce qui va permettre que s'engage une activité de comparaison entre résultats attendus et résultats obtenus. Cette comparaison représente une forme de *validation et de régulation (activité d'évaluation)* du projet à partir des actions réellement mises en œuvre pour le réaliser. L'élève fait des hypothèses sur les nouveaux indices à privilégier pour résoudre le problème, à partir des variables didactiques pertinentes, mises à sa disposition par l'enseignant et sur lesquelles il va devoir jouer. Il va falloir décider des comparateurs à mobiliser pour aboutir à une réussite en acte, non aléatoire (si je fais ceci, ça produit cela). Ceci représente l'aboutissement d'une *procéduralisation consciente*. Pendant cette phase, l'enseignant fait à l'élève la *dévolution de la responsabilité* de la construction du savoir, dans la mesure où l'élève doit effectuer des choix parmi diverses solutions et envisager une relation entre les décisions qu'il a prises et leurs résultats.

À cette étape du processus cognitif, le « feed-back » s'appuiera sur la mesure (quantitative et qualitative) de l'écart entre le projet d'action et la réalisation effective.

■ ***Temps d'institutionnalisation du savoir ou de reconnaissance du problème dans un autre contexte***

Cette phase ultime permet d'engager le tri des différentes procédures utilisées, pour ne retenir que celles qui représentent à ce moment-là, le niveau d'efficacité le plus pertinent. La formulation de règles d'action peut représenter l'aboutissement cognitif de cette phase, cependant ces règles n'ont de sens et ne sont applicables, que par ceux qui les ont construites, à partir d'une réussite dans l'action, elles représentent la formalisation de normes de l'action (conditions) qui sont sûrement provisoires mais qui sont une formulation collective qui représente un degré de théorisation du niveau de technicité provisoire auquel le groupe concerné est parvenu. Ce temps donne lieu à une stabilisation du savoir, par un retour significatif au jeu (fréquence et durée), afin d'y mettre en œuvre les règles d'action qui représentent le produit du travail d'extraction des conditions à respecter pour réussir. Il s'agit d'une activité d'*évaluation* de la pertinence des réponses en référence aux critères de réussite énoncés au départ, mais

également de leur reproductibilité dans un contexte différent qui suppose une reconnaissance, *une compréhension*, du problème posé et pour lequel on dispose d'une réponse.

L'enseignant guide, régule et coordonne, il fait à l'élève *la dévolution de la socialisation* du savoir parce que les élèves donnent à ce qu'ils ont produit le statut (même provisoire) de savoir socialement partagé par le groupe et révélateur d'un degré d'expertise reconnu et signifiant. L'élément constitutif essentiel du « feed-back » est la permanence de la validité et de la plasticité de la réponse, dans des situations de même nature mais pouvant varier dans leur forme.

Cette continuité méthodologique vise à promouvoir des stratégies d'apprentissage par adaptation en permettant à l'élève de résoudre des problèmes dont la présentation chronologique opérationnalise la continuité curriculaire. Ces problèmes auront à la fois du sens pour l'élève, ils conserveront une signification déterminante par rapport à l'APSA enseignée et présenteront une relation d'authenticité avec la signification sociale attribuée à la pratique. L'élève, qui reste toujours maître de son investissement dans le processus, doit pouvoir attribuer à la résolution des problèmes auxquels on le confronte une utilité à la fois individuelle et sociale.

Conclusion

Il nous semble que ce travail permet de définir les problèmes et de les référer à des contradictions motrices qui naissent des sollicitations fonctionnelles générées par les caractéristiques de la course de haies, et de comprendre ce qui organise les réponses observables. Ce changement d'approche de ce qui organise la technique permet également de mettre en évidence ce que l'élève a à apprendre et de caractériser l'activité adaptative qu'il doit développer, en référence à une conception de la transposition didactique des savoirs reposant sur la nécessité de traiter la logique du savoir pour qu'elle puisse être confrontée à la logique de l'élève (décalage optimal) (Allal, 1989). Le problème se situe donc à l'interaction entre ces deux logiques et manifeste la tension (contradiction) existant entre elles et l'énigme qui naît de l'absence de solution immédiatement disponible. Ce qui est appris c'est une solution motrice dont le résultat perceptible est une conséquence (le geste ou l'enchaînement de gestes), cette solution motrice peut être alors considérée comme une procédure. Paillard (1990) avance que « *l'apprentissage moteur résulte d'un processus actif d'adaptation dont l'intelligence active n'est certainement pas absente, mais qui aboutit à une habitude motrice stabilisée dont l'intelligence active s'est sans doute retirée* ». L'activité de problématisation mobilisée (position construction et résolution du problème) peut représenter cette mobilisation de l'intelligence active dans la mesure où elle représente un détour réflexif propre à l'exercice d'un contrôle cognitif. Cependant dans les apprentissages moteurs, tout n'est pas de l'ordre du contrôle conscient de l'élève (Famose, 1991) et il convient donc d'envisager ce qui doit être dévolu à l'élève pour l'accompagner dans son activité de problématisation sans provoquer de surcharge cognitive.

Les travaux en cours sur les inducteurs de problématisation (Fabre et Musquer, 2008, 2009) sont de nature à enrichir la réflexion en EPS afin de favoriser le ciblage des mobilisations cognitives nécessaires à l'apprentissage moteur en favorisant le retour sur les procédures qu'ils mobilisent pour résoudre les problèmes.

Bibliographie

ALIAL L. (1989), *L'évaluation formative dans l'enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.

BACHELARD G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

BROUSSEAU G. (1986), *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat d'état en sciences. Université de Bordeaux.

- BROUSSEAU G. (1987), « Didactique des mathématiques et questions d'enseignement : propositions pour la géométrie », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle. Didactique I*, Université de Caen, CERSE, pp. 69-100.
- BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CHEVALLARD Y. & FELDMAN S. (1986), *Pour une analyse didactique de l'évaluation*, Marseille, IREM.
- DAVISSE A. (1991), « Unité de l'EPS », *Spirales*, n°4, Centre de Recherche UFRAPS, pp. 171-173.
- DELIGNIERES D. (1998), « Apprentissage moteur, quelques idées neuves », *Revue EPS*, n°274, pp. 61-66.
- DHELLEMMES R. (1995), *EPS au collège et athlétisme*, Paris, INRP.
- DURAND M. (1992), « Développement et apprentissage moteur », *Education pour la santé et éducation physique et sportive*, Actes de l'université d'été, MAFPEN Académie de Montpellier, pp. 69-74.
- DURAND M. (1993), « Apprentissage, stratégies de recherches et optimisation de la performance », *Cognition et performance*, J.-P. FAMOSE (dir.), Paris, INRP Publications, pp. 61-78.
- FABRE M. (1993), « De la résolution de problème à la problématisation », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle. Didactiques IV*, CERSE, pp. 71-101.
- FABRE M. (1997), « Pensée pédagogique et modèles philosophiques », *Revue Française de Pédagogie : Penser la pédagogie*, n°120, INRP.
- FABRE M. (2005), Editorial du n°48 de la revue *Recherche et formation*, INRP, pp. 5-13.
- FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle*, vol.42, n°2, CERSE.
- JEU B. (1987), *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris, Vigot.
- LE BAS A. (1995), *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l' Education, Université de Caen.
- LE BAS A. (1996), « La notion de problème en éducation physique », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol.29, n°3, CERSE, pp. 27-47.
- LE BAS A. (1998), « La situation de pratique scolaire en EPS », Actes du colloque international *Recherches et formation des maîtres*, Grenoble, IUFM, (CD.ROM).
- LE BAS A. (1999), « Apprentissage et éducation physique », *Cahiers du CREN. Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement apprentissage*, CRDP des Pays de Loire, pp. 117-129.
- MARSENACH J. & al. (1991), *EPS quel enseignement ?*, Paris, INRP.
- MARTINAND J.-L. (1989), « Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques » *Les sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle, DIDACTIQUE II*, CERSE, pp. 23-29.
- MUSQUER A. (à paraître), *Les inducteurs de problématisation une aide structurelle et fonctionnelle*, Toulouse, CREFI
- PAILLARD J. (1986), « Les niveaux sensori-moteurs et cognitifs du contrôle de l'action », *Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action*, Paris, ACTIO.
- PAILLARD J. (1990), « Réactif et prédictif, deux modes de gestion de la motricité », *Pratiques sportives et modélisation du geste*, V. NOUGIER & J.-P. BLANCHI, Grenoble, PUG, pp. 13-53.
- PIAGET J. (1970), *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF.
- RICHARD J.-F. (1990), *Les activités mentales*, Paris A. Colin

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, Vol.10, n°23, pp. 133-170.

VERGNAUD G. (1993), « Quelques problèmes théoriques de la didactique à partir d'un exemple : les structures additives », *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, S. JOSHUA & J.-J.DUPIN, Paris, PUF.

VIGARELLO G. (1987), *Une histoire culturelle du sport*, Paris, Revue EPS & Robert Laffont.

VYGOTSKI L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.

WALLON H. (1970), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.

Annexe

Exemple développé en course de haies

Une contradiction essentielle à gérer :

Assurer le maintien de la vitesse dans une course entrecoupée d'obstacles dont on doit prendre en compte la hauteur et l'espacement

Situation (données) :

Un parcours de 30m avec trois haies :

Contraintes : elles visent à opérationnaliser le problème

courir dans un couloir jusqu'à la ligne d'arrivée

la distance départ /1ère haie 9m

l'espace entre deux haies 6m

distance dernière haie/ligne d'arrivée 9m

Critère de réussite : comparateur une course plate sur 30m

Réaliser un temps sur 30m haies le plus proche possible du temps sur 30m plat en améliorant progressivement sa performance sur les haies.

Phase initiale d'action : confrontation au problème et identification de celui-ci (position)
comprendre et évaluer

Intégration et tentative de prise en compte des données

Stabilisation des différentes performances

Comparaison des différentes tentatives et mesure d'écart course plate / course de haies

Prise de conscience de l'importance de l'écart stabilisé

Phase de situation par rapport à l'action : construction du problème

comprendre et raisonner

Jeu de questions réponses entre Enseignant et élèves, en relation directe avec l'action. Elles sont relatives à la façon dont l'élève s'organise pour courir et les incidences que cela a sur le franchissement

- nombre d'appuis----> piétinements
 - pied d'appel (variable ou stabilisé)---> hésitations, ralentissements, blocages
 - forme de la trajectoire---> blocages en réception, déséquilibres, difficultés à reprendre la course
- La perspective est de faire formuler des causes possibles à l'importance de l'écart de performance. (plat / haie).

Phase de formulation de projets d'action : tentatives de résolution du problème

raisonner et évaluer

L'enseignant fournit les variables didactiques avec lesquelles l'élève va devoir jouer - vitesse de course stabilisée

- nombre et fréquence des appuis (départ/ 1^{ère} haie, espaces inter-haies)
- pied de départ
- permanence du plan de déplacement (repérage par rapport aux trajets dans le couloir)

Essayer les combinaisons possibles et associer projet d'action et résultats de l'action.

Phase d'institutionnalisation : stabilisation du savoir

évaluer et comprendre (problème reconnaissable donc reconstruit de façon stable)

Extraction de règles d'action qui représentent les conditions à respecter pour réussir (résoudre consciemment le problème =construire des savoirs)

- Stabilisation de la course par la mise en relation de la distance à parcourir, du nombre d'appuis à effectuer, de la vitesse de déplacement et du pied d'impulsion favorable
- Différencier les hémicorps fonctionnels (côté d'impulsion / côté de réception) par la mise en relation de la distance d'appel/ verticale et à la hauteur de la haie.



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#) 



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006